



# Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 3 N° 6 | julio - diciembre 2023

ISSN-e: 2992-6904



# imbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 3 N° 6 | julio - diciembre 2023

ISSN-e: 2992-6904



## CONTACTO

### Contacto principal

**Dr. Marco Eduardo Murueta**/Editor  
Teléfono: + 52 5585708320  
Correo electrónico: [editor@revistasimbiosis.org](mailto:editor@revistasimbiosis.org)

### Contacto de asistencia

**Profa. Yajaira Vera**  
Teléfono: (59 3) 960649898  
Correo electrónico: [info@revistasimbiosis.org](mailto:info@revistasimbiosis.org)

### Información legal

ISSN: 2992-6904  
Periodicidad: Semestral

## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECTOR EDITOR

**Dr. Marco Eduardo Murueta**  
Asociación Mexicana de Alternativas  
en Psicología (AMAPSI)  
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

### COORDINADORA EDITORIAL

**Dra. Penélope Hernández**  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
(UPEL)  
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

### CONSEJO EDITORIAL

**Dr. Mario Morales**, Chile  
[mario.morales@usach.cl](mailto:mario.morales@usach.cl)

**Dr. Manuel Calviño**, Cuba  
[manolo.calvino@gmail.com](mailto:manolo.calvino@gmail.com)

**Dr. Mario Molina**, Argentina  
[mjosemolina@gmail.com](mailto:mjosemolina@gmail.com)

**Dr. Edgar Barrero**, Colombia  
[edgar-barrero@yahoo.es](mailto:edgar-barrero@yahoo.es)

**MSc. David Max Olivares**, Bolivia  
[direccion@cidecuador.org](mailto:direccion@cidecuador.org)

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Dra. Maricela Osorio Guzmán**, México  
[mosguz@gmail.com](mailto:mosguz@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>.

**Dr. Horacio Roque Maldonado**, Argentina  
[maldonadoho@gmail.com](mailto:maldonadoho@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

**Dra. Laura Evelia Torres Velázquez**, México  
[lauratv@unam.mx](mailto:lauratv@unam.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

**Dr. Belisario Zanabria**, Perú  
[belisario.zanabria@gmail.com](mailto:belisario.zanabria@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

**Dra. Dora Patricia Celis Escalante**, Costa Rica  
[dora.celise@gmail.com](mailto:dora.celise@gmail.com)

**Dra. Sandra Castañeda Figueiras**, México  
[sandra@unam.mx](mailto:sandra@unam.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

**Dr. Omar de la Rosa**, México  
[omarpko@hotmail.com](mailto:omarpko@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

## EQUIPO TÉCNICO

**Diseñadora**  
Lic. Danissa Colmenares

**Diagramador**  
Lic. Antony Parra

**Soporte Técnico**  
TSU. Lian Machado

Simbiosis, Vol. 3, número 6. julio – diciembre 2023,  
es una publicación semestral editada por la  
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,  
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

[www.amapsi.org](http://www.amapsi.org) , [info@amapsi.org](mailto:info@amapsi.org)

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde  
únicamente a los autores.

Editor responsable: Marco Eduardo Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2022-081617022900-102  
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN-e: 2992-6904

Responsable de la actualización de este número:

Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,  
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la  
publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la  
publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

# Contenido

**05 EDITORIAL**

**INVESTIGACIONES**

**07 Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en universitarios colombianos**

*Relationship between anxiety levels and coping strategies in Colombian university students*

Relação entre níveis de ansiedade e estratégias de enfrentamento em universitários colombianos

**Yenny Salamanca Camargo; Yesica Andrea Sotomayor Pinzón y Sandra Marcela Salas Caína/ Colombia**

**25 Programa de intervención para el manejo del estrés en estudiantes universitarios**

*Intervention program for stress management in university students*

Programa de intervenção para gerenciamento de estresse em estudantes universitários

**Cristian Franco Cuenca y Maricela Osorio Guzmán/México**

**36 Promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia en comunidades indígenas**

*Promotion of the rights of children and adolescents in indigenous communities*

Promoção dos direitos de crianças e adolescentes em comunidades indígenas

**María de Lourdes Vargas Garduño; Ana María Méndez Puga; Alethia Dánae Vargas Silva; Nelva Denise Flores Manzano y Azahalea Itzel Tinoco Irepan/México**

**50 Competencias profesionales de la asesoría educativa, en la zona 6 de Educación del Ecuador**

*Professional competences of the educational advisory, in zone 6 of Education of Ecuador*

Competências profissionais de aconselhamento educacional, na zona 6 da Educação no Equador

**Silvia Karina Pérez Portilla/Ecuador**

**64 Un análisis de la colonialidad en la Normal superior Simón Bolívar**

*An analysis of coloniality in the Normal Superior Simón Bolívar*

Uma análise da colonialidade no Normal Superior Simón Bolívar

**Juan Omar Salas/Bolivia**

**76 Títeres: impulsores del desarrollo de la lengua oral en aymara**

*Puppets: promoters of the development of the oral language in Aymara*

Bonecos: promotores do desenvolvimento da linguagem oral em aimará

**Antonio Mamani Nina/Bolivia**

**EXPERIENCIA PSICOTERAPÉUTICA**

**88 Las Psicocaminatas**

*The Psychowalks*

Os Psicoandas

**Horacio Roque Maldonado**

**95 CURRÍCULO DE AUTORES**

**98 POLÍTICAS EDITORIALES**

Cada vez hay más migrantes latinoamericanos en Estados Unidos a pesar de las políticas, sobre todo del gobierno texano, que pretenden detener esa ola creciente. El gobierno de México ha propuesto a Trump y a Biden que se promuevan las inversiones capitalistas en los países más pobres de América Latina como la mejor forma de detener dicho fenómeno que tiene principalmente causas económicas. La idea es que, en lugar de que los migrantes vayan hasta Estados Unidos a conseguir “empleo”, mejor que los inversionistas les pongan las empresas y los “empleen” o “exploten” en sus lugares de origen. No deja ésta de ser una opción práctica y mitigante dentro del sistema capitalista y la superconcentración de la riqueza que éste produce.

Los gobiernos de “izquierda” que han llegado al poder a través de los procesos electorales se ven en la necesidad de tratar de arreglar y moderar -en lo posible- el sistema de explotación capitalista, causa principal de la corrupción, la depredación de la naturaleza, las adicciones y la violencia. Paliativos transitorios que no tardan en ser desbordados por la dinámica inherente al sistema. Así, estos gobiernos generan esperanza y sensación de pequeños e insuficientes avances para una población añejamente diezmada por la pobreza económica, postergando un cambio esencial que supere dicho sistema de explotación.

Mientras en América Latina se busque acrecentar las opciones de “empleo” la pobreza seguirá extendiéndose numéricamente, aunque se mitigue para evitar que sea explosiva o revolucionaria. En ese esquema ideológico, nuestras instituciones educativas seguirán empeñadas en capacitar buenos “empleados”, que no sean problemáticos o críticos, siempre dependientes de que alguien, un empresario, los organice y les ordene lo que deben hacer laboralmente. Si ese empresario, por lo mismo, no lo encuentran en su propio país, pues lo van a buscar a los países ricos.

En efecto, los docentes están concebidos como patronos o jefes que “emplean” transitoriamente a sus estudiantes, en mucho asignándoles actividades que no tienen sentido para los aprendices a cambio de una calificación aprobatoria, de manera análoga al salario que reciben los trabajadores por hacer trabajos que no les interesan y que, por lo mismo, no tienen una motivación intrínseca. El trabajo se concibe como algo pesado, desgastante, desagradable, como mucho de lo que se hace en la escuela. Irónicamente, se les “prepara” para esa enajenante vida futura.

Para que los pueblos de América Latina salgan de la pobreza y, por tanto, no necesiten emigrar, es necesario que en nuestros países se desarrollen tecnologías cada vez de más alto nivel, aprovechando todas las que existen en el mundo, pero con mayor compromiso con las necesidades sociales y cuidando los bienes naturales. El proyecto económico debe ser intercambiar productos elaborados en cada país con los que se desee importar de otros, pero no solamente importar tecnologías de los países ricos a cambio de bienes naturales, mano de obra barata y los estupefacientes que en aquellos países cada vez requieren más por la ansiedad que les provocan sus rutinas laborales, el individualismo, la obsesión consumista y monetaria, y, sobre todo, los crecientes sentimientos de desolación por la dilución de los procesos afectivos.

Mucho de la reserva estratégica de los pueblos latinoamericanos reside en sus históricos procesos afectivos y en la riqueza que proviene del mayor mestizaje biológico y, sobre todo, cultural que ha existido, a pesar del sometimiento en el que hemos vivido como pueblos durante más de 500 años. En este Siglo XXI, es tiempo de que florezcan las culturas latinoamericanas a través de cambios esenciales en la vida

social, económica, política y educativa.

Necesitamos formar empresarios, emprendedores, cooperativos. Es necesario formar docentes y desarrollar planes y programas escolares que valoren y combinen en las aulas la diversidad de talentos, intereses y vocaciones de sus estudiantes para organizar y realizar proyectos de incidencia social relevante, que los vinculen afectiva y técnicamente con las comunidades en las que quieran y puedan influir.

En este número de Simbiosis, precisamente se abordan los niveles de ansiedad y estrés que viven estudiantes y docentes desde siempre y que, ahora, se han acentuado por todas las implicaciones que tuvo la pandemia de Covid19 sobre todo durante 2020, 2021 y 2022, con efectos que están muy presentes en 2023 y se mantendrán durante varios años. Los estudiantes y docentes estuvieron más de dos años en confinamiento, viviendo zozobras y graves pérdidas afectivas. Con mucha dificultad y sin suficientes capacidades técnicas y económicas trataron de mantener la vida escolar a través de las pantallas de computadores y teléfonos celulares. Sometidos -como desde hace años- a los aburridos y absurdos modelos educativos occidentalistas, tuvieron que alcanzar calificaciones aprobatorias sin poder convivir con compañeros y amigos y cambiar de escenario entre la casa y la escuela. Los padres de niños pequeños improvisaban para ayudarles en tratar de aprovechar los estereotipados contenidos, mientras los docentes hacían malabares para captar la atención y el interés de los educandos. Las conexiones laborales y escolares se interferían en casas pequeñas. La ansiedad y el estrés crecieron junto con los conflictos interpersonales y el crecimiento de las tendencias adictivas, entre otras psicopatologías. Muchos abandonaron la escuela.

En ese contexto, el psicólogo argentino, Horacio Maldonado, de manera interesante propone como técnica psicoterapéutica general: las Psicocaminatas, que recuerdan al Liceo de Aristóteles y los peripatéticos que aprendían del maestro mientras caminaban por jardines en un diálogo abierto. Cambiar de perspectiva, hacer un ejercicio moderado y, sobre todo, compartir vivencias y diálogos es una gran aportación a las herramientas psicoterapéuticas que, además, podría ser también aplicada en ambientes educativos innovadores, mientras haya la posibilidad de recorrer un espacio suficientemente amplio, agradable y seguro.

Más que el encierro y la monotonía, la soledad genera ansiedad elevada y constante. Dice la segunda ley de la Teoría de la Praxis: "Un significado crece y se mantiene en la medida en que se comparte". Esto incluye al Yo, a la identidad personal. Se requiere de compartir con personas de diferentes perspectivas y cercanía emocional para que la triangulación permita la precisión de sentimientos, ideas y acciones.

Es necesario un cambio esencial simultáneo en las dinámicas educativas y económicas para la emancipación de los pueblos latinoamericanos y, por tanto, de la humanidad toda. Vamos caminando y compartiendo, a través de Simbiosis.

Marco Eduardo Murueta  
Director de la Revista Simbiosis.

## Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en universitarios colombianos

Relationship between anxiety levels and coping strategies in Colombian university students  
Relação entre níveis de ansiedade e estratégias de enfrentamento em universitários colombianos

**Yenny Salamanca-Camargo**

Yenny.salamanca@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0928-8907>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia



**Yesica Andrea Sotomayor-Pinzón**

yeaj25@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2465-9314>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia

**Sandra Marcela Salas-Caína**

samysalas87@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0003-6920-727X>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Colombia

| Artículo recibido en 20 de abril 2023 | Arbitrado en 16 de junio 2023 | Aceptado en 17 de junio 2023 | Publicado en 01 julio 2023

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.27>

### RESUMEN

#### Palabras clave:

Ansiedad; Estrategias de Afrontamiento; Universitarios

Estudio no experimental de tipo correlacional cuyo objetivo fue identificar la relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en 125 participantes, con un rango de edad entre 18 y 33 años y escolaridad entre primero y décimo semestre de psicología de una universidad colombiana; a partir de la Escala Zung para ansiedad y la Escala Estrategias de Coping. Los resultados indican manifestación de ansiedad moderada en el 41% de los participantes y severa en el 4%, siendo más frecuente la presencia de ansiedad en noveno semestre; en cuanto a estrategias de afrontamiento, se identifican como más utilizadas las relacionadas con solución de problemas (43%), reevaluación positiva (41%), búsqueda de apoyo social (34%) y evitación cognitiva (29%); mientras que la correlación entre variables es significativamente baja a excepción de la relación entre ansiedad moderada y la estrategia de afrontamiento reacción agresiva.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Anxiety; Coping Strategies; College Students

Non-experimental correlational study whose objective was to identify the relationship between anxiety levels and coping strategies in 125 participants, with an age range between 18 and 33 years and schooling between first and tenth semester of psychology at a Colombian university; based on the Zung Scale for anxiety and the Coping Strategies Scale. The results indicate manifestation of moderate anxiety in 41% of the participants and severe anxiety in 4%, being more frequent the presence of anxiety in the ninth semester; as for coping strategies, those related to problem solving (43%), positive reevaluation (41%), search for social support (34%) and cognitive avoidance (29%) are identified as the most used; while the correlation between variables is significantly low except for the relationship between moderate anxiety and the coping strategy aggressive reaction.





## RESUMO

### Palavras-chave:

Ansiedade; Estratégias de Enfrentamento;  
Estudantes universitários

Estudo não experimental, correlacional, cujo objetivo foi identificar a relação entre níveis de ansiedade e estratégias de enfrentamento em 125 participantes, com idade entre 18 e 33 anos e escolaridade entre o primeiro e o décimo semestre de psicologia em uma universidade colombiana; da Escala de Zung para ansiedade e da Escala de Estratégias de Coping. Os resultados indicam manifestação de ansiedade moderada em 41% dos participantes e severa em 4%, sendo a presença de ansiedade mais frequente no nono semestre; Quanto às estratégias de coping, as relacionadas com a resolução de problemas (43%), reavaliação positiva (41%), procura de apoio social (34%) e esquiva cognitiva (29%) são apontadas como as mais utilizadas; enquanto a correlação entre as variáveis é significativamente baixa, exceto para a relação entre ansiedade moderada e estratégia de enfrentamento de reação agressiva. Concluímos com a identificação de correlações significativamente baixas entre os níveis de ansiedade e as estratégias de enfrentamento, exceto pela relação significativa entre o nível moderado de ansiedade e a estratégia de enfrentamento de reação agressiva.

## INTRODUCCIÓN

Autores como Scheie y Willis (2003), han referido que el adolescente al finalizar su escolarización e ingresar a la universidad, se encuentra con una serie de acontecimientos que marcan el paso hacia su adultez y le exigen la necesidad de optar por una elección vocacional que a su vez, complementa la definición de su identidad; Torrejón (2011), por su parte, refiere que el adolescente universitario no solo se encuentra preocupado por los problemas relativos a la elección de una carrera, sino que también influye su aptitud para la misma, la preparación y las oportunidades disponibles en el futuro; estas preocupaciones, a su vez, pueden generar otras problemáticas asociadas como es el caso de dificultades para la adaptación, estrés, ansiedad, problemas de salud o problemas académicos, que de una u otra forma pueden superarse dependiendo el tipo de estrategia de afrontamiento con las que se cuenta y el buen uso que se haga de estas.

Aragón (2011), en su estudio realizado con estudiantes de psicología, refiere que la adaptación y el éxito en los estudios dependen tanto de factores económicos como de factores personales y psicológicos; en el caso de los factores personales, se destacan las condiciones de salud, tiempo dedicado al estudio, esfuerzo y dedicación; mientras que, los factores psicológicos, comprenden la inteligencia, la motivación, el estrés, la ansiedad, la depresión y la personalidad, entre otros y como lo han referido Cattell y Cattell (2001); Epstein (1998); Mayer y Solovey (1997), si bien, la inteligencia es uno de los factores más importantes en la predicción del éxito académico, en las últimas décadas se han desarrollado diferentes aproximaciones teóricas en las que se reconoce la importancia que tienen los factores emocionales y de la personalidad en

el comportamiento inteligente, considerándose la salud mental del estudiantado universitario como un aspecto fundamental en la conducción de la educación superior, como garantía esencial de una trayectoria exitosa (Alarcón, 2019) y por tanto, de considerable relevancia para su estudio; al respecto, Hart, Lusk, Hovermale & Melnvk (2018), en su revisión sistemática sobre la salud mental de los universitarios reportó mayores tasas de depresión y ansiedad que la población general, lo cual según Vinaccia y Ortega (2020), puede estar relacionado con el hecho de que el comienzo de la vida universitaria representa un importante período de transición entre la adolescencia y la adultez joven, que no es fácil de enfrentar, debido a que el universitario debe afrontar las interacciones entre las características psicológicas individuales, por una parte, y por otra, los estresores a los cuales no estaba acostumbrado.

Si bien la ansiedad como lo ha planteado De la Ossa et al. (2009), es considerada como una emoción psicobiológica básica, una respuesta adaptativa normal a la amenaza o a los estresores, en la mayoría de los casos condiciona el desempeño del individuo; razón por la cual, es de resaltar que esta variable cada vez tiene mayor protagonismo en los servicios de salud, ya que según lo planteado por Saiz, Ibáñez y Montes (2001, citados en Segarra, Farriols, Palma, Segura & Castell, 2011), se estima que aproximadamente el 25% de los pacientes presentan ansiedad clínicamente significativa y para el caso de los universitarios se han reportado incluso, tasas por encima del 30% (Agudelo et al., 2008; Cardona-Arias, Pérez-Restrepo, Rivera-Ocampo, Gómez-Martínez, & Reyes, 2015; Hart., et al., 2018; Vinaccia y Ortega, 2020).

Respecto a la edad de aparición, Caballero, Bobes, Vilardaga y Rejas (2009) plantean que puede tratarse de una aparición temprana cuando es secundaria a otros trastornos de ansiedad, pero que es más probable la aparición en la adultez que en la adolescencia; además refieren la existencia de una correlación significativa entre padecer ansiedad y ser mayor de 24 años, ser separado, viudo, desempleado y ama de casa, hallazgos que se relacionan con los planteamientos de Baeza, Bulbena y Bravo (2010), quienes refieren que la prevalencia de ansiedad a lo largo de la vida se acerca al 20 % y que está asociada a factores constitucionales y medioambientales, siendo esta de larga evolución o recidivante.

En Colombia, la ansiedad ha sido asociada con el rendimiento académico (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía & Rodríguez 2005; Gutiérrez y Calvo, 1996 y Hembree; 1988; citados por Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009), la autoevaluación y la atribución causal (Hernández & Coronado, 2008; Guzmán, 2008); así mismo, ha sido objeto de estudio para la validación de instrumentos (Conde, Orozco, Báez, Rangel & Dallos, 2009; De la Ossa, Martínez, Herazo & Campo, 2009) y específicamente en universitarios, se resaltan los estudios de Campo & Gutiérrez (2001); Agudelo, Casadiegos & Sánchez (2009), identificaron la vulnerabilidad cognitiva frente al desarrollo de psicopatologías que les afectan en gran medida y los llevan a adoptar comportamientos poco adaptativos que repercuten en su desempeño en general; Caballero, Gayo y Suarez (2018), concluyeron que para el caso de los estudiantes del área de la salud, la ansiedad es un factor de riesgo para la propensión al abandono y específicamente en estudiantes de psicología, se han encontrado

hallazgos similares, asociados a niveles elevados de ansiedad (Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011; Salamanca, Vega y Niño, 2014; Siabato, Forero y Paguay, 2013).

En cuanto al constructo referido a las estrategias de afrontamiento, el modelo transaccional planteado por Lazarus y Folkman en 1986, ha sido el de mayor aceptación en las investigaciones sobre el tema; este modelo plantea que el afrontamiento se considera como un estilo que corresponde a aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinan el uso de ciertas estrategias de afrontamiento estables a nivel temporal y situacional. De igual manera, se constituyen en procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser modificadas dependiendo de las condiciones desencadenantes. Estos autores, plantean tres estilos de afrontamiento, el primero centrado en el problema, tiene como objeto la resolución de la situación o la realización de conductas que modifiquen la fuente de estrés, es decir, la planificación para la resolución del problema y la confrontación; el segundo, centrado en la emoción, tiene como objetivo reducir o manejar el malestar emocional asociado o provocado por la situación, incluye la búsqueda de apoyo social por razones emocionales, distanciamiento, escape-evitación, autocontrol, aceptación de la responsabilidad y reevaluación positiva; y el tercero, orientado a la evitación, que se refiere al uso de estrategias evasivas dirigidas a rodear o evitar la situación estresante, que incluiría distanciamiento conductual y mental, negación y humor.

Al analizar los antecedentes empíricos, se encuentran estudios en los que se aborda indiscriminadamente los términos de estrategias

de afrontamiento y estilos de afrontamiento y que ha sido estudiada en el campo de la salud mental y la psicopatología, relacionándola con el estrés, las emociones y la solución de problemas (Lazarus y Folkman, 1986; Rodríguez-Fernández, Maury-Sintjago, Troncoso-Pantoja, Morales-Urúza, M. & Parra-Flores, 2020); las preocupaciones vitales más frecuentes, el nivel de bienestar psicológico subjetivo y las estrategias de afrontamiento más utilizadas por jóvenes universitarios (Cornejo & Lucero, 2005) y su influencia en la reducción del impacto que producen los estresores a nivel psicológico, los cuales dependen del análisis de la situación, disponibilidad en recursos y las experiencias previas (Fernández y Díaz, 2001; Richardson y Poole, 2001; citados por Contreras et al, 2007).

Así mismo, se han realizado estudios orientados a la revisión y adaptación de instrumentos (Londoño, Henao, Puerta, Pasada, Arango y Aguirre 2006), el afrontamiento a exámenes y fracaso académico (Contreras, Caballero, Palacio & Pérez, 2008), la depresión y el comportamiento suicida (Agudelo, Casadiegos & Sánchez 2009; Amézquita, González, & Zuluaga 2003; Robles 2005), los tipos de estrategias utilizadas (Morales, 2019), los estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez, 2007; Acosta, Chaparro y Rey, 2008), las crisis causadas por desempleo en familias con hijos adolescentes (Padilla, González, Morales y Palma, 2007); así como su relación con la satisfacción con la vida (Mikkelsen, 2009); la adaptación en jóvenes en proceso de formación policial (Morales y Arias, 2010) y los estilos de personalidad en universitarios (Sierra, Güichá-Duitama y Salamanca, 2013).

Finalmente, en cuanto a estudios correlacionales entre ansiedad y estrategias de afrontamiento, se resalta la investigación de Yousefi, Talib, Mansor, Juhari & Redzuan (2010), en la que se encontró que las mujeres obtuvieron una puntuación más alta en logros académicos y mejor manejo de la ansiedad que los hombres; Torrejón (2011) por su parte, encontró correlaciones altas y positivas entre las variables ansiedad estado y ansiedad rasgo, así como ansiedad rasgo y afrontamiento evitativo y correlaciones moderadas y positivas entre las variables afrontamiento orientado a la emoción y al problema; Castellanos et al., (2011), encontraron una alta correlación negativa entre el nivel 1 de ansiedad (no hay ansiedad) y las estrategia solución de problemas y evitación cognitiva, mientras que el nivel 3 (moderada a severa), una correlación positiva con la estrategia evitación cognitiva y Aldreo, Hilario y Ortenso (2020), encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de afrontamiento adaptativas, siendo la población clínica quienes menos las emplean.

Teniendo en cuenta la importancia de aportar al conocimiento de la salud mental de los universitarios para el desarrollo de futuras investigaciones que involucren aspectos relacionados con promoción, prevención y atención de las problemáticas identificadas, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿existe relación entre los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento utilizadas por un grupo de estudiantes de psicología de una universidad colombiana?

## MÉTODO

Se trata de una investigación no experimental de tipo correlacional, en la que se analizó la relación existente entre la variable Ansiedad (A) y Estrategias de Afrontamiento (EA), en un grupo de universitarios colombianos.

### Participantes

123 universitarios, con rango de edad entre los 17 y 33 años de edad, escolaridad entre primero y décimo semestre y matriculados en el programa de psicología de una universidad pública de Colombia.

### Instrumentos

Escala de Zung para ansiedad (validada para población colombiana por De la Ossa et al. 2009) es un instrumento que consta de veinte puntos que cuantifica síntomas ansiosos, 15 somáticos y 5 cognoscitivos durante los últimos treinta días. Esta escala presenta un patrón de respuesta tipo Likert que se contesta: 1 ausente, 2 ligera, 3 moderada y 4 fuerte. El alfa de cronbach es de 0,77 y el análisis factorial agrupó tres factores principales responsables de 40.1% de la varianza total.

Escala Estrategias de Coping (Chorot & Sandin, 1993) y validada para población colombiana por Londoño et al. (2006) consta de 98 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, en un rango de frecuencia de 1 a 6 desde Nunca hasta Siempre. Se construyeron 14 escalas, cada una evaluada a partir de siete enunciados. Los componentes de la escala son los siguientes. Búsqueda de alternativas, conformismo, control emocional, evitación emocional, evitación comportamental, evitación cognitiva, reacción agresiva, expresión emocional abierta, reevaluación positiva, búsqueda

de apoyo social, búsqueda de apoyo profesional, religión, refrenar el afrontamiento, espera. Se realizó el análisis factorial exploratorio de la prueba, reagrupándose los ítems en 12 factores que representaron el 58% de la varianza. El alfa de Cronbach de la prueba definitiva fue de 0,847.

### Procedimiento

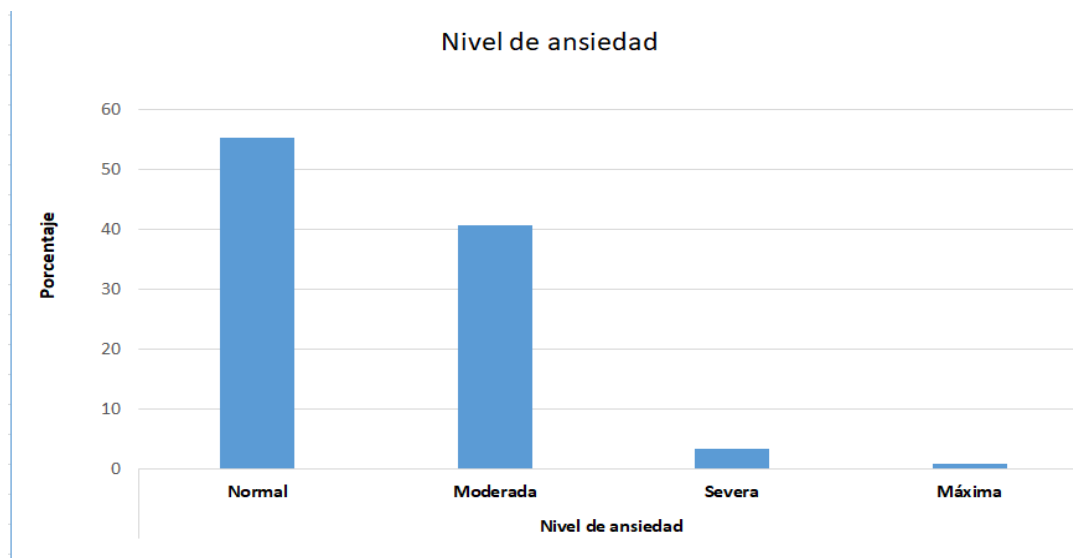
Se aplicaron los instrumentos en un único momento, junto con el establecimiento del consentimiento informado y el diligenciamiento de una ficha sociodemográfica. El análisis de resultados, se realizó a partir del coeficiente de correlación de Pearson con el paquete estadístico SPSS 22.0.

Las consideraciones éticas para el estudio se enmarcaron en lo establecido en la Ley 1090 sobre el ejercicio profesional del psicólogo y la Ley 8430 de investigación en salud, considerando los derechos de los participantes y principios éticos de respeto, intimidad y dignidad, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

## RESULTADOS

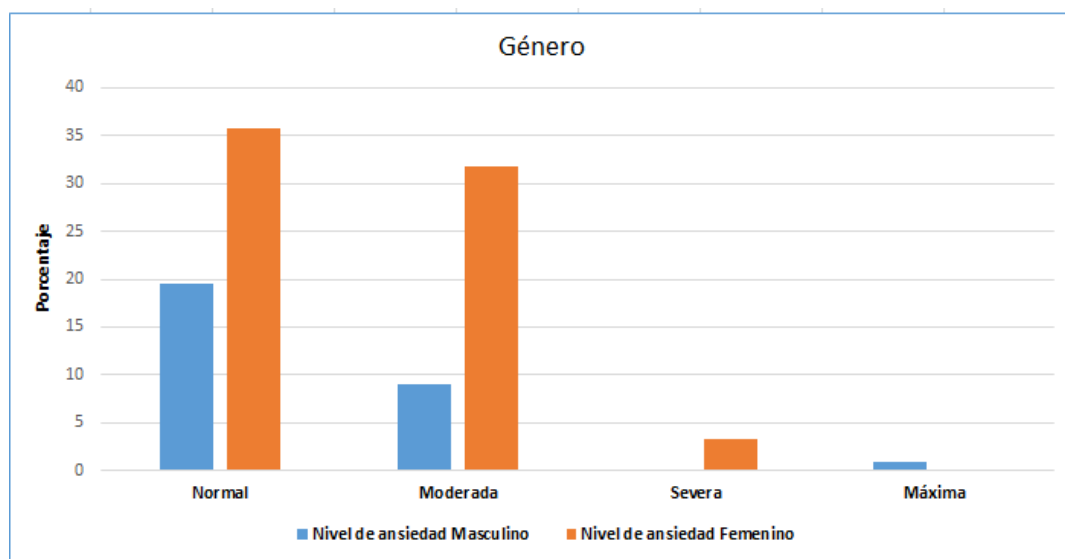
Al analizar los resultados predominantes a nivel de ansiedad se encontró que un poco más del 40% de los participantes manifestaron niveles de ansiedad entre mínima y moderada (Ver Figura 1).

**Figura 1.** Porcentajes, niveles de ansiedad a partir de la escala de Zung.



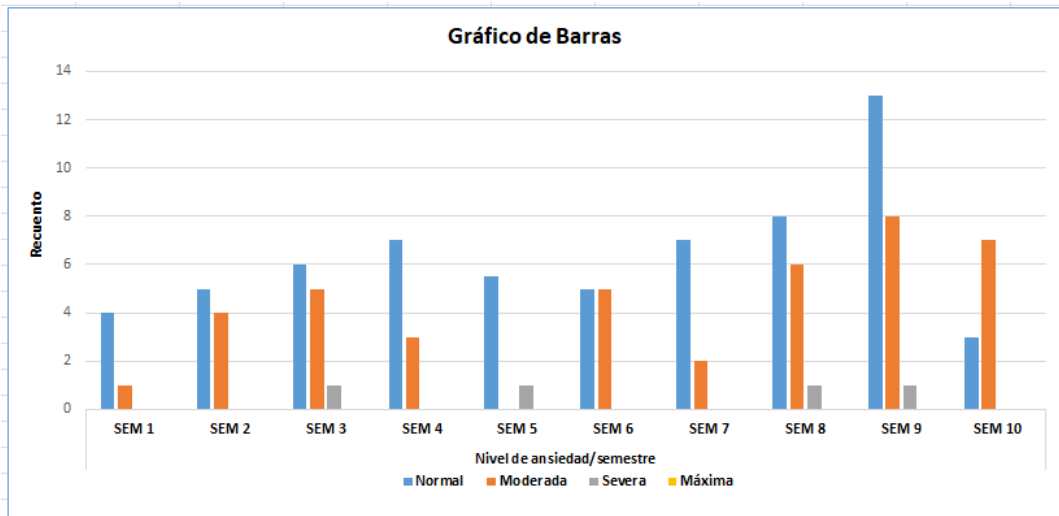
Respecto al género, se encontró que las mujeres reportaron en mayor medida que los hombres, niveles de ansiedad entre mínimo y moderado (Ver Figura 2).

**Figura 2.** Porcentajes, niveles de ansiedad por género.



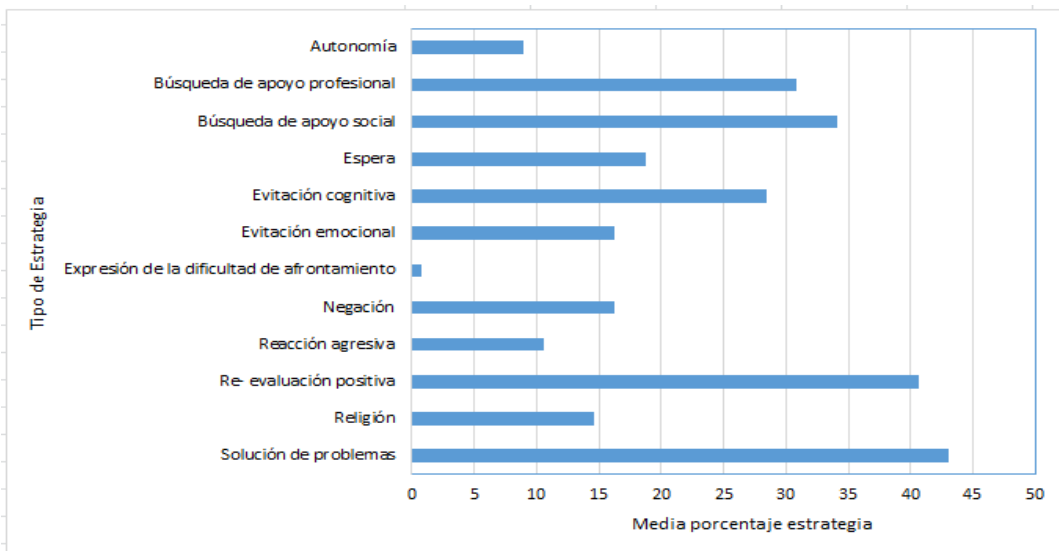
Al analizar los niveles de ansiedad por nivel de formación, se encontró que los niveles son dispersos; sin embargo, se evidenciaron niveles de ansiedad normal (nivel 1) en un porcentaje superior al 10% y en su orden en los semestres noveno y cuarto (Ver Figura 3).

**Figura 3.** Porcentajes, niveles de ansiedad por semestre



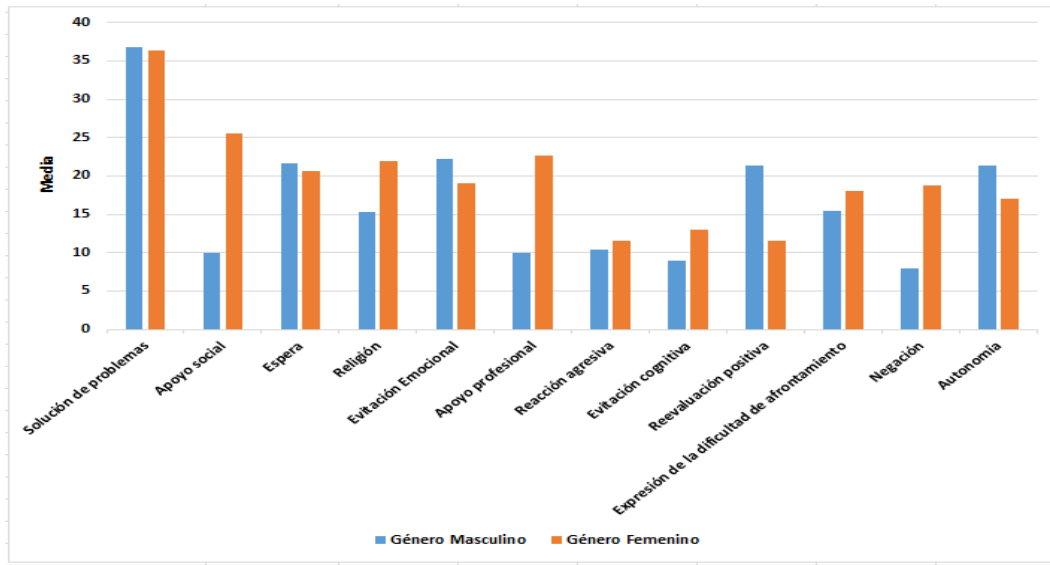
En cuanto a la variable estrategias de afrontamiento, se identificó con mayor frecuencia el uso de las relacionadas con solución de problemas (43%), seguido de reevaluación positiva (41%) y búsqueda de apoyo social (34%); mientras que la menos utilizada es expresión de la dificultad de afrontamiento (1%) (Ver Figura 4).

**Figura 4.** Porcentaje utilización de estrategias de afrontamiento



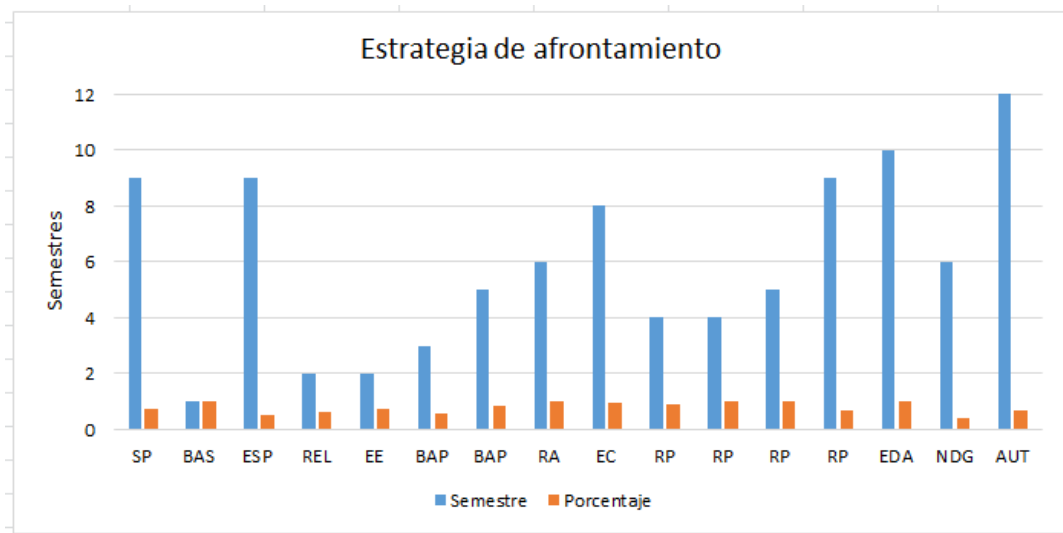
Al analizar las estrategias de afrontamiento según género, se encontró que tanto hombres como mujeres, tienden a utilizar en mayor medida la estrategia relacionada con solución de problemas (37% y 36% respectivamente); mientras que la menos utilizada es autonomía (5%) (Ver Figura 5).

**Figura 5.** Porcentajes, estrategias de afrontamiento según género



En la figura 6, se evidencian las estrategias de afrontamiento utilizadas según el semestre en el que se encuentran matriculados y su porcentaje de uso, siendo noveno semestre en el que se identificó mayor presencia de estrategias de afrontamiento de tipo positivo; mientras que en séptimo semestre no se evidenció un predominio en particular.

**Figura 6.** Estrategias de afrontamiento utilizadas por semestres



La tabla 1, presenta la correlación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento, encontrándose baja relación a excepción de la estrategia de afrontamiento reacción agresiva cuya relación es significativa con el nivel de ansiedad moderado.



**Tabla 1.** Correlación entre variables de estudio

Niveles de Ansiedad	Estrategias de Afrontamiento	Alfa de Cronbach	Sig.
Nivel 1: Normal	Solución de Problemas	0,866	-0,082
	Apoyo Social		-0,034
	Religión		0,195
	Apoyo Profesional		0,093
	Evitación Cognitiva		0,031
	Reevaluación Positiva		-0,279
	Negación		-0,176
Nivel 2: Moderado	Espera	0,866	0,004
	Reacción Agresiva		0,308**
	Evitación Emocional		0,235
	Expresión de la Dificultad de Afrontamiento		0,219
Nivel 3: Severo	Autonomía	0,866	0,014
Nivel 4: Máximo			

Correlación de Pearson 0,01.

En cuanto al género, se encontró que mujeres con nivel de ansiedad normal, utilizan estrategias de afrontamiento como solución de problemas (0,069), apoyo social (0,001), evitación emocional (-0,112), apoyo profesional (0,133), reevaluación positiva (0,193), expresión de la dificultad de afrontamiento correspondiente a (-0,175); mientras que en los hombres, con nivel de ansiedad normal a moderada emplean estrategias como espera (-0,029), religión (0,123), reacción agresiva (0,166), evitación cognitiva (0,002), negación (-0,265).

Finalmente, al analizar la correlación según semestre académico, se identificaron correlaciones entre el predominio de ansiedad normal a moderada y el uso de estrategias de afrontamiento como solución de problemas (0,08), apoyo social (-0,03), reevaluación positiva (0,164), expresión de la dificultad de afrontamiento (-0,055), evitación emocional (-0,088), autonomía (0,013) negación (-0,088), espera (-0,02), evitación cognitiva (-0,081), religión (0,033) y apoyo profesional (0,122); sin embargo, las correlaciones no son significativas.

## DISCUSIÓN

Según los hallazgos en relación a la variable ansiedad, se encontró que el 41% de la muestra reportó niveles de ansiedad entre mínima y moderada (Nivel 2); mientras que el 4% reportó ansiedad entre severa y máxima (Nivel 3 y 4); los hallazgos frente a la presencia de niveles de ansiedad que van más allá de la normalidad, se relacionan con estudios previos en los que se han reportado prevalencias mayores que van desde el 30% y hasta un poco más del 60% (Campo & Gutiérrez, 2001; Cardona-Arias et al., 2015; Castellanos et al., 2011; Palacio, 2018; Salamanca et al., 2014; Siabato et al., 2013 y Vinaccia y Ortega 2020); cabe destacar, que las diferencias en los porcentajes, pueden relacionarse con el uso de uno u otro instrumento, debido a que algunos pretenden medir la ansiedad, evidenciada como la reacción positiva y negativa que tiene el sujeto ante el estrés, la amenaza y los eventos de naturaleza cognoscitiva, afectiva, psicológica y comportamental (Spielberger, 1999; citado por Conde et al. 2009); mientras que otros,

miden las dimensiones de ansiedad estado y rasgo.

Ahora bien, al comparar los resultados descritos en el presente estudio, con la investigación de Torrejón (2011), se encontró que las manifestaciones de ansiedad presentadas en la muestra, son independientes de la cultura y nivel sociodemográfico, y que en el caso de los estudiantes migrantes y no migrantes sí son tenidos en cuenta, independientemente de los resultados encontrados acerca de que la procedencia y la cultura no determinaron un estado de ansiedad específico, frente a los rasgos ansiosos de personalidad en dichos sujetos.

En cuanto a los niveles de ansiedad presentados por género, se encontró que el 20% de los hombres y el 36% de las mujeres no reportaron niveles elevados de ansiedad, lo cual difiere del concepto dado por Ramírez (s.f), en el que manifiesta que la ansiedad está presente en todas las personas y algunas veces se incrementan los niveles, especialmente, ante la presencia de eventos estresantes; de la misma manera, difiere con los aportes de Guzmán (2008) al relacionar la ansiedad con atribución causal, señalando que a medida que la ansiedad es menor, las causas del éxito y del fracaso se dejan al entorno y, que a medida que la ansiedad es mayor, las causas del éxito y del fracaso se atribuyen a factores internos, por lo que en el caso de las mujeres, la ansiedad fue más alta y el locus de causalidad tendió a ser interno; y en el caso de los hombres, la ansiedad fue más baja y el locus de causalidad tendió a ser externo.

Con el mismo propósito, al analizar los niveles de ansiedad por semestres, se evidenciaron porcentajes muy bajos, lo cual puede estar relacionado con los recursos de afrontamiento empleados los cuales son muy dispersos y de carácter individual; en

general, se evidenció presencia de ansiedad normal a moderada (Nivel 1 y II) en noveno semestre (13% y 8%, respectivamente), seguido de octavo y décimo semestre (7%); ansiedad severa (Nivel 3) en los semestres tercero, quinto, octavo y noveno (1%), y ansiedad máxima (Nivel 4) en quinto semestre (1%). Según esto, se podría inferir que como lo plantean Casas et al. (2009), los semestres que se encuentran en niveles de ansiedad normal y moderada poseen la capacidad de prever el peligro o amenaza, manteniendo una función activadora y facilitadora de la capacidad de respuesta de los individuos.

Respecto a la variable estrategias de afrontamiento, se encontró que a nivel general, las más utilizadas fueron solución de problemas, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva, aspecto que se relaciona con lo señalado por Londoño et al., (2005), quienes refieren que los sujetos al emplear estas estrategias, optan por elegir el afrontamiento que por razones instrumentales, se enfocan al estilo dirigido al problema; mientras que las estrategias búsqueda de apoyo social y reevaluación positiva responden a los estilos enfocados a la emoción.

De igual forma, al relacionar ésta variable con el estudio realizado por Castellanos et al. (2011) en el que se utilizó la misma escala de evaluación, se identificaron resultados similares respecto al mayor uso de estrategias de afrontamiento tales como solución de problemas y reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y evitación cognitiva; no obstante, se identificó una diferencia significativa en el porcentaje obtenido frente al uso de la estrategia búsqueda de apoyo profesional; otro aspecto a tener en cuenta, es que para ambas investigaciones, la estrategia menos empleada fue expresión de

la dificultad de afrontamiento; aspecto que sería interesante tener en cuenta para una próxima investigación. Al respecto, Sierra et al. (2013), refieren que no existe una presencia altamente marcada hacia un tipo de estrategia de afrontamiento, sino agrupaciones que emplean este tipo de estrategias, ya que como lo plantean Plancherel & Bolognini (1995), los universitarios emplean sus recursos relacionándolos con un conjunto de acciones y cogniciones que los capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante y donde las estrategias de afrontamiento utilizadas por ellos influyen sobre su bienestar psicológico.

En contraste, Torrejon (2011), muestra que los universitarios tienden a usar estilos saludables y funcionales al momento de lidiar con estresores, como es el ingreso a la universidad y al proceso de aculturación para adaptarse a la vida universitaria; así mismo, en relación a esta investigación, es similar el uso de las estrategias de afrontamiento empleadas como recurso saludable y esfuerzos tanto cognitivos como comportamentales orientados a resolver el problema, a reducir la respuesta emocional y a modificar la evaluación inicial de la situación, tal como lo argumentan Londoño et al. (2006); además, se considera importante analizar de qué manera el proceso de aculturación que se puede presentar en la población objeto de estudio, al momento de iniciar su proceso de adaptación a la vida universitaria, puede influir en el empleo de estrategias de afrontamiento como recursos saludables o no saludables. Así mismo y teniendo en cuenta que la población objeto de estudio, no contaba con diagnósticos previos de problemas de salud mental, sus hallazgos pueden relacionarse

con el estudio realizado por Aldreo et al. (2020), en población clínica y no clínica, en el que encontraron diferencias significativas en el uso de las estrategias de afrontamiento adaptativas, siendo la población clínica quienes menos las emplean.

En cuanto al género, tanto hombres como mujeres utilizaron con más frecuencia la estrategia solución de problemas, seguida de apoyo social, evitación emocional, espera, reevaluación positiva y evitación cognitiva, encontrándose diferencias significativas en religión, apoyo profesional (con mayor incidencia en mujeres que en hombres), mientras que la estrategia menos utilizada fue la autonomía. De ahí que las personas que utilizan con más frecuencia las estrategias de afrontamiento mencionadas anteriormente, pueden categorizarlas a dos determinantes de los que hablan Zeidner & Endler (1996), los cuales tienen que ver con la aproximación disposicional, al asumir relativa estabilidad en la selección de la conducta ante las situaciones estresantes, y la aproximación conductual, al moldear su comportamiento al momento de afrontarlas.

En el mismo sentido, cuando los sujetos no usan determinadas estrategias de afrontamiento con frecuencia, se debe a que han experimentado resultados no exitosos y deben hacer un esfuerzo para manejar la situación y restablecer un equilibrio ante la situación estresante (Piemontesi & Heredia, 2009); de igual forma, Torrejón (2011) dio a conocer que hombres y mujeres empleaban con frecuencia la estrategia planificación orientada al problema y búsqueda de soporte social emocional orientada a la emoción, tal como lo plantean Lazarus & Folkman (1986) y Londoño & Cols (2005); por tanto, los resultados se asemejan a las estrategias de

afrontamiento utilizadas por ambos géneros de la presente investigación.

Por otra parte, al analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por semestre, se encuentra que la estrategia solución de problemas es más utilizada por estudiantes de noveno semestre al igual que en espera; búsqueda de apoyo social, por primer semestre, así como autonomía; los participantes de segundo semestre se inclinan por religión, evitación emocional y negación; mientras que quinto semestre, opta por búsqueda de apoyo profesional. Las estrategias reacción agresiva y expresión de la dificultad de afrontamiento, son más predominantes en sexto semestre y finalmente, octavo semestre se inclina por usar más la estrategia evitación cognitiva. De acuerdo a los resultados mencionados, se podría decir que los participantes de los diferentes semestres que utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema y estrategias emocionales, tendrían mayor posibilidad de adaptación para lograr mayor éxito académico, tal como ya había sido señalado por Cornejo & Lucero (2005); de la misma forma, se podría inferir que el bienestar psicológico de los estudiantes se relacionaría con el grado en que juzgan su vida en términos favorables o desfavorables, asociados con estados de ánimo de acuerdo con lo ya planteado por Guzmán (2008).

Respeto a la correlación entre las variables de estudio, los hallazgos aportarían en grado mínimo a la hipótesis investigativa, resaltando la baja correlación (0,308) entre ansiedad mínima a moderada y la estrategia de afrontamiento reacción agresiva (RA); esta relación explica que entre mayor sea el sentimiento o las emociones de ira y hostilidad, mayor es el nivel de ansiedad experimentada, ya que es una reacción emocional negativa del individuo tal

como lo plantea (Zung 1971; citado por De la Ossa et al. 2006). Estos resultados confirman el aporte de Cohen (1988) en sus estudios correlacionales, donde refiere que al tener en cuenta el estudio de variables comportamentales y desde las valoraciones que se hacen desde las ciencias de la conducta, no se pueden obtener resultados considerables al establecer relación entre variables comportamentales, ya que no miden rasgos o características puras o abstractas.

Igualmente, aunque las correlaciones en este estudio fueron muy bajas, se podría inferir que es por el tamaño de la muestra ya que como lo había manifestado Vallejo (2008), las investigaciones con muestras relativamente grandes suelen ser de poca relevancia, aunque tampoco desprecia que los coeficientes pequeños sí son estadísticamente significativos porque pueden ayudar a interpretar desde una perspectiva más teórica las correlaciones, así como se dio en el presente estudio. Al mismo tiempo, se encuentra que existe escasa información acerca de las preocupaciones de los jóvenes según los grupos de edad, ya que como lo plantean Cornejo & Lucero (2005), para los adolescentes de más de 17 años, las preocupaciones académicas son las que generan mayor malestar; además, refieren que las personas pueden afrontar las demandas tanto internas como externas de la vida de diferentes maneras, algunas veces más efectivamente y otras veces más de manera disfuncional.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran la manera en que la ansiedad ocasiona sensibilidad en los diferentes cambios del individuo y el medio ambiente, siendo necesaria una orientación cognitiva para saber cómo funcionan las emociones ante los estresores y preocupaciones en el caso de los participantes que puntuaron en niveles de ansiedad

severa (3%) y máxima (1%); pues como lo plantean Contreras et al. (2005), la ansiedad reacciona en cadenas a nivel cognitivo, fisiológico y motor; también se relaciona con la anticipación de peligros futuros indefinibles e imprevisibles porque muchas veces el sujeto no está preparado para enfrentarse a situaciones inesperadas de amenaza (Casas et al. 2009; Sierra, Ortega & Zubeidad, 2003; Martín, 2007; Millares, 2011); por otro lado, al analizar el género dentro de la correlación, se encuentra que no existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad, ya que, en las mujeres, en especial las que cursan los primeros cuatro semestres, la ansiedad se encuentra en un nivel normal a moderado, mientras que en los últimos semestres no se observa relación alguna con la ansiedad. En cambio, en los hombres se evidencian niveles de ansiedad normal, severa y máxima desde quinto a décimo semestre, pero no hay relación alguna en el comportamiento de esta misma variable, en los primeros semestres. Al comparar estos resultados con el estudio de Yousefi ET AL., (2010), se encuentran similitudes en el sentido de que los niveles de ansiedad que un individuo percibe siempre van a estar determinados por su capacidad de afrontar las situaciones estresantes tal como lo señalan Casullo & Alcalde (1998; citado por Cassareto 2009), debido a que el afrontamiento cumple el papel de moderar los efectos del estrés sobre la salud mental y permite a los universitarios organizarse en favor de presentar respuestas activas ante las situaciones estresantes.

Otras investigaciones como las realizadas por Lazarus & Folkman (1984, 1986), describen que el sujeto se esfuerza por dirigir o manejar de la mejor manera posible, aquellas demandas internas y externas que le causan dificultades;

además permiten relacionar el comportamiento de los participantes de esta investigación, los cuales mostraron habilidades cognitivas y conductuales utilizadas para el logro de su bienestar psicológico, tal como lo plantearon Casullo & Castro (2000); del mismo modo, afrontan las situaciones amenazantes utilizando varias estrategias de afrontamiento en pro de sus estilos de afrontamiento, ya sean enfocados al problema propiamente dicho, a la emoción y a la valoración de la situación y que influyen sobre la personalidad y las diferencias individuales de cada uno de los sujetos de esta investigación; así mismo, soporta lo planteado por Zeidner & Endler (1996), quienes refieren que las estrategias de afrontamiento utilizadas suelen ser activas y pasivas, de acuerdo a la situación en la que se encuentren y donde los estudiantes ejercen aproximación disposicional, al someterse directamente a la situación estresante y la aproximación conductual, la cual permite moldear el comportamiento del individuo al momento de afrontar situaciones que le producen ansiedad.

## CONCLUSIONES

Los resultados indican manifestaciones de ansiedad moderada en el 41% de los participantes y severa en el 4%, siendo más frecuente la presencia de ansiedad en el género femenino y sin predominio de manifestación según el nivel académico, con hallazgos similares a estudios previos.

Las estrategias de afrontamiento más utilizadas independientemente del género, la edad y el nivel de formación fueron las relacionadas con solución de problemas (43%), reevaluación positiva (41%), búsqueda de apoyo social (34%) y evitación cognitiva (29%); mientras que la menos utilizada fue autonomía (5%).

Se identificaron correlaciones significativamente bajas entre los niveles de ansiedad y las estrategias de afrontamiento, exceptuando la relación significativa entre el nivel de ansiedad moderada y la estrategia de afrontamiento reacción agresiva.

### Conflicto de intereses

Las autoras declaran bajo juramento que esta investigación hace parte del proyecto Titulado “Descripción del Perfil Psicológico del Estudiante de la Escuela de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con SGI 769” y que no posee ningún tipo de relación comercial externa a la Institución que pudiera ser interpretada como conflicto de intereses. Datos parciales de este estudio, han sido presentados en el 2° Congreso Internacional del Consejo Mexicano de Psicología, realizado en octubre de 2018 (Cuautla, México).

### Agradecimiento

Las autoras agradecen al semillero del grupo de Investigación Clínica y Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quienes participaron en la aplicación de los instrumentos

### REFERENCIAS

- Acosta P., Chaparro L., & Rey, C. (2008). Calidad de vida y estrategias de afrontamiento en pacientes con insuficiencia renal crónica sometidos a hemodialisis, diálisis peritoneal o trasplante renal. *Revista Colombiana de Psicología*, (17): 8-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3244658>
- Agudelo, D., Casadiegos, C., & Sanchez, D. (2009). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Univ Psychol*, 8 (1), 87-104. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewArticle/404>
- Agudelo, D., Casadiegos, C., & Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503006.pdf>
- Alarcón, D (2019). La Salud mental de los estudiantes universitarios: *Revista Médica Herediana*, 30, 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>
- Andreo, A., Hilario, P. S. & Orteso, F. J. (2020). Ansiedad y estrategias de afrontamiento. *European Journal of Health Research*, 6 (2), 213-225. doi: 10.30552/ejhr.v6i2.218. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-AnsiedadYEstrategiasDeAfrontamiento-7745147.pdf
- Aparicio, E. & Sánchez, M. (1999). Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario Millón de estilos de personalidad. *Anales de psicología*, 15 (2), 191-211.
- Aragón, L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. *Perfiles Educativos*, 33, 68-87
- Baeza, C., Bulbena, A. & Bravo, J. (2010). Sintomatología ansiosa y síndrome de hiperlaxitud articular en un grupo de universitarios chilenos. *Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Chile. Ansiedad y Estrés*, 16(1), 1-12
- Caballero-Domínguez, Carmen, Gallo-Barrera, Yeison, & Suárez-Colorado, Yuly. (2018). Algunas variables de salud mental asociadas

- con la propensión al abandono de los estudios universitarios. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 12(2), 37-46. <https://doi.org/10.21500/19002386.3466>
- Caballero, L., Bobes, J., Vilardaga, I. & Rejas, J. (2009). Prevalencia clínica y motivo de consulta en pacientes con trastorno de ansiedad generalizada atendidos en consultas ambulatorias de psiquiatría en España. Resultados del estudio LIGANDO. *Actas Esp Psiquiatr*, 37(1), 17-20
- Campo, G., & Gutiérrez, J. (2001). Psicopatología en Estudiantes universitarios de la Facultad de Salud Univalle: *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXX (4), 351-358. [http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=24952&id\\_seccion=1783&id\\_ejemplar=2572&id\\_revista=115](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=24952&id_seccion=1783&id_ejemplar=2572&id_revista=115)
- Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89
- Casaretto, M. (2009). Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima
- Casas, D., Maya, A., Rodríguez, J., & Restrepo. (2009). Ansiedad, depresión y alcoholismo en los trabajadores de la empresa ISAGEN S.A. que habitan en el Campamento de la Central hidroeléctrica Jaguas. Tesis no publicada. Universidad CES, Medellín. [http://bdigital.ces.edu.co:8080/dspace/bitstream/123456789/728/1/Depresion\\_ansiedad\\_alcoholismo.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/dspace/bitstream/123456789/728/1/Depresion_ansiedad_alcoholismo.pdf)
- Castellanos, M., T. Guarnizo, C., A. Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana: *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 50-57. <http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/viewFile/50/499>.
- Casullo, M., M. & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, XVIII (1): 35-68
- Cattell, R. y Cattell A. (2001). *Manual del Test de Inteligencia Factor "g". Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones
- Cohen, E. (1988). Personality characteristics as moderators of the relationship between stress and disorder. En: Neufeld RWJ (ed.). *Advances in the investigation of psychological stress*. New York: Wiley, 1989; 235-283
- Conde, Orozco, Baez, Rangel & Dallos. (2009). Aportes fisiológicos a la validez de criterio y constructo del diagnóstico de ansiedad según entrevista psiquiátrica y el State Trait Anxiety Inventory (STAI) en una muestra de estudiantes universitarios colombianos: *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 38 (2), 262-278. [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502009000200004&lng=pt&nrm=](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502009000200004&lng=pt&nrm=)
- Contreras, K; Caballero, C; Palacio, J & Pérez, A (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia): *Psicología desde el Caribe* 22, July/Dec. [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S012317X2008000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S012317X2008000200008&script=sci_arttext)
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, Ansiedad y Rendimiento Académico: *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1), 13-23. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982005000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982005000200007&script=sci_arttext)
- Contreras F., Esguerra G., Espinosa J., & Gómez V. (2007). Estilos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (irc) en tratamiento de hemodiálisis. *Acta colombiana de psicología*, 10 (2): 169-179. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524827>
- Cornejo, M., & Lucero, M., C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionadas con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento: *Fundamentos en humanidad*, 6, 35-41
- Chorot, P., & Sandín, B. (1993). *Escala de Estrategias*

- de Coping Revisado (EEC-R). Madrid: UNED
- De la Ossa, Martínez, Herazo & Campo. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad: *Colombiana Médica*, 40 (1), 71-77. <http://www.bioline.org.br/request?rc09009>.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking. The key of emotional intelligence*. Londres: Paeger
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (Argentina). *Pensamiento psicológico*, 5(12). 117-124.
- Guzmán, D. (2008). La Relación entre la Ansiedad y la Atribución Causal en la población universitaria: *Revista EOS*, (2).
- Hart, B., Lusk, P., Hovermale, R., & Melnvk, B. (2018). Decreasing depression and anxiety in college youth using the creating opportunities for personal empowerment program (COPE). *Journal Psychiatry Nurses Association*, 25(2), 89-98. <https://doi.org/10.1177/1078390318779205>
- Hernández, M. & Coronado, O. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación: *Acta colombiana de psicología*, 11 (1), 13-23. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2739442>
- Lazarus, R., S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Londoño, N., Henao, G., Puerta, I., Posada, S., Arango, D., & Aguirre, D. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de Coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana: *Universitas Psychologica*, 5 (2), 327-349. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750210.pdf>.
- Martín, (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios: *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-99. [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25\\_1\\_7.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf).
- Mayer, J. y Solovey, P. (1997), What is emotional intelligence?. En P. Solov y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mikkelsen, R., F. de M. (2009). Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. Tesis de grado no publicada: Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://es.scribd.com/doc/103241535/Mikkelsen-Ramella-Flor-Satisfaccion-Con-La-Vida>
- Millares, F. (2011). *Ansiedad en los procesos de evaluación: Herramientas para su manejo*. Madrid: Pirámide.
- Morales, F. M. (2019). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 289-294. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003031/html/>
- Morales, M., & Arias, L. (2010). Relación entre Estrategias de Afrontamiento y grado de Adaptación a la formación policial, tesis de grado no publicada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Tesis de grado no publicada
- Padilla, E; González, C; Morales, A y Palma, D (2007). Estrategias de afrontamiento de crisis causadas por desempleo en familias con hijos adolescentes en Bogotá: *Acta Colombiana de Psicología* 10 (2) 127- 141. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524860>
- Palacio, C. (2018). Situación de salud mental en Colombia. *International Journal Psychological Reaserch*, 11(2), 6-7. <https://doi.org/10.21500/20112084.371>
- Plancherel, B., & Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18: 459-474
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 25(1): 102-11. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16711594012>
- Ramírez, C., M. (S. F). Ansiedad en Estudiantes Universitarios antes del periodo de examen: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica Redalyc*. <http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiiid/download/>



- Ansiedad%20universitarios\_04\_CS0\_PSIC\_PICSJ\_E.pdf
- Restrepo, E., Castañeda, J., Quirama, T., & Zambrano, R. (2022). Sintomatología de Depresión y Ansiedad en Estudiantes Universitarios Colombianos durante la Pandemia Covid-19. *Ciencia y enfermería*, 28, 19. <https://dx.doi.org/10.29393/ce28-19sdjr30019>.
- Rodríguez-Fernández, A., Maury-Sintjago, E., Troncoso-Pantoja, C., Morales-Urzúa, M., & Parra-Flores, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742020000400001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400001&lng=es&tlng=es).
- Salamanca, Y., Vega, A. & Niño, S. Relación entre patrones de personalidad patológica y ansiedad en estudiantes de Psicología (2014). *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. Vol. 31 (3): 435-454.
- Scheie, K., & Willis, S. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez* (5a. ed.) Madrid: Pearson Educación
- Segarra, G., Farriols, N., Palma, C., Segura, J. & Castell, R. (2011). Tratamiento psicológico grupal para los trastornos de ansiedad en el ámbito de la salud pública. Facultad de Psicología, Ciencias de Educación de la Universitat Ramon Llull, España. *Ansiedad y estrés*, 17 (2-3), 185-197
- Siabato, E., Forero, I. & Paguay, O (2013). Relación entre ansiedad y estilos de personalidad en estudiantes de Psicología. *Psychologia: avances de la disciplina*, 7(2), 87-98
- Sierra, HG., Güichá-Duitama, AM & Salamanca, Y (2013). Relación entre estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *MÉD.UIS*. 2014;27(2): 15-27
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidad, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividade / Fortaleza*. III, (1): 10-59. <http://animasalud.files.wordpress.com/2009/02/aniedad-angustia-strees.pdf>
- Tonarelli, M. (2009). Hábitat, ansiedad y afrontamiento. Tesis de grado no publicada. Universidad de Aconcagua. [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/83/tesis-897-habitat.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/83/tesis-897-habitat.pdf)
- Torrejón, S., C. (2011). *Ansiedad y Afrontamiento en Universitarios Migrantes: Tesis de grado no publicada*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/689?show=full>
- Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas
- Vinaccia Alpi, S. & Ortega Bechara, A. (2020). Variables asociadas a la ansiedad-depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.vaad>
- Yousefi, F., Abu Talib, M., Bte Mansor, M., Bte Juhari, R., & Redzuan, M. (2010). The Relationship between Test-Anxiety and Academic Achievement among Iranian Adolescents: *Asian Social Science*, 6, (5), 100-105
- Zeidner, M., & Endler, N. (1996). *Handbook of coping: Theory, Research, Applications* New York: Wiley

## Programa de intervención para el manejo del estrés en estudiantes universitarios Intervention program for stress management in university students

Programa de intervenção para gerenciamento de estresse em estudantes universitários

**Cristian Franco Cuenca**

crisfrcu2094@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-3143-9503>

Universidad Nacional Autónoma de México,  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Maricela Osorio Guzmán**

maricela.osorio@iztacala.unam.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Universidad Nacional Autónoma de México,  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

| Artículo recibido el 26 de abril 2023 | Arbitrado el 30 de abril 2023 | Aceptado en 14 de junio 2023 | Publicado el 01 de julio 2023



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.28>

### RESUMEN

#### Palabras clave:

Estrés; Estudiantes universitarios; Respuestas fisiológicas

El estrés está presente durante la formación de los estudiantes universitarios; diversas investigaciones indican que este presentó un aumento a causa de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, específicamente ante el retorno a las actividades académicas presenciales; el objetivo del presente trabajo fue evaluar los resultados de un programa de intervención psicológica dirigido a disminuir la frecuencia de respuestas fisiológicas asociadas al estrés y el nivel de estrés percibido en estudiantes de nivel licenciatura. Participaron 105 alumnos de una Universidad Pública del Estado de México, 34.3% eran hombres y 65.7% mujeres (media edad de 21.78 años; DE=4.78), de diversas carreras, se usó un diseño pretest-postest, y se aplicaron una cédula de datos generales, la Escala Sintomática del Estrés (ESE) y la Escala de Estrés Percibido (PSS). En el programa de 4 sesiones se abordaron estrategias de relajación, entrenamiento en habilidades sociales y solución de problemas. Los resultados indican una disminución en la frecuencia de respuestas fisiológicas asociadas al estrés, así como diferencias significativas antes y después de la intervención ( $t=2.40$ ;  $p=0.01$ ;  $d=0.23$ ), misma situación para los niveles de estrés percibido ( $t=2.441$ ;  $p=0.016$ ;  $d=0.24$ ), se concluye que la propuesta de abordaje para el manejo del estrés en universitarios resultó eficaz.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Stress, University students, Physiological responses

Stress is present during the education of university students; several studies indicate that stress increased due to the SARS-CoV-2 pandemic, specifically during the return to face-to-face academic activities; the objective of this study was to evaluate the results of a psychological intervention program aimed at reducing the frequency of physiological responses associated with stress and the perceived level of stress in university students. A total of 105 students from a public university in the State of Mexico participated, 34.3% were men and 65.7% women (mean age 21.78 years; DE=4.78), from different degrees. A pretest-posttest design was used, and a general data questionnaire, the Symptomatic Stress Scale (ESE) and the Perceived Stress Scale (PSS) were applied. In the 4-session program, relaxation strategies, social skills training and problem solving were addressed. The results indicate a decrease in the frequency of physiological responses associated with stress, as well as significant differences before and after the intervention ( $t=2.40$ ;  $p=0.01$ ;  $d=0.23$ ), the same situation for the levels of perceived stress ( $t=2.441$ ;  $p=0.016$ ;  $d=0.24$ ), it is concluded that the proposed approach for stress management in university students was effective.



## RESUMO

**Palavras-chave:**

Estresse; Estudantes universitarios; respostas fisiológicas

O estresse está presente durante a formação dos universitários; várias investigações indicam que esta apresentou um aumento devido à pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, especificamente antes do retorno às atividades acadêmicas presenciais; O objetivo deste trabalho foi avaliar os resultados de um programa de intervenção psicológica visando reduzir a frequência de respostas fisiológicas associadas ao estresse e o nível de estresse percebido em estudantes de graduação. Participaram 105 estudantes de uma Universidade Pública do Estado do México, 34,3% eram homens e 65,7% mulheres (idade média de 21,78 anos; DP=4,78), de várias carreiras, foi utilizado um desenho pré-teste-pós-teste e um esquema de dados gerais, a Escala de Sintomas de Estresse (ESS) e a Escala de Estresse Percebido (PSS). No programa de 4 sessões foram abordadas estratégias de relaxamento, treinamento em habilidades sociais e resolução de problemas. Os resultados indicam uma diminuição na frequência de respostas fisiológicas associadas ao estresse, bem como diferenças significativas antes e depois da intervenção ( $t= 2,40$ ;  $p= 0,01$ ;  $d= 0,23$ ), a mesma situação para os níveis de estresse percebido ( $t= 2,441$ ;  $p= 0,016$ ;  $d=0,24$ ), conclui-se que a abordagem proposta para gerenciamento do estresse em universitários foi eficaz.

## INTRODUCCIÓN

El estudio del estrés se ha llevado a cabo desde hace más de 100 años, el mismo se ha abordado desde diversas perspectivas pasando por aquellas de corte fisiológico (Bernard, 1859; Cannon, 1911, 1929; Selye, 1936, 1946), las de análisis psicológico (Lazarus & Folkman, 1984; Sandín, 2003), y las de un enfoque sociológico (Pearlin, 1989).

De acuerdo con Folkman et al. (1986), el estrés es definido como una relación entre la persona y el entorno que es valorada por el individuo como una carga o un exceso de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

A partir de diversas investigaciones se ha determinado el impacto que el estrés provoca en el organismo de los seres humanos, dentro de las afectaciones más habituales se encuentran las ubicadas en el sistema gastrointestinal, en el que se presentan cambios en el apetito, generación de ácido estomacal, disminución del umbral de dolor (Sai Saleih, 2019), a nivel cardiovascular se presenta un aumento del ritmo cardiaco y de la presión arterial, así como un aumento de probabilidad de enfermedad de las arterias coronarias (EAC) entre muchos otros (Rozanski et al., 1999; Vrijkotte et al., 2000).

El ámbito académico, particularmente en el de los estudiantes universitarios el estrés es común, ya que las actividades que desarrollan dentro de las instituciones educativas puede ser consideradas similares al de personas que desarrollan alguna actividad laboral, ya que estos forman parte de una organización, desempeñan un rol diario, realizan actividades que requieren esfuerzos físicos y cognitivos, tienen objetivos durante su formación y son evaluados de manera constante

por el profesorado (Caballero et al., 2015; Estrada et al., 2018; Osorio et al., 2020; Rosales & Rosales, 2013).

Diversos son los factores que los estudiantes consideran como estresantes, por ejemplo, de acuerdo con García (2011), entre estos factores se encuentran los exámenes, la acumulación de trabajo y pendientes, tener asignaturas reprobadas, la falta de dinamismo en clases, la falta de interés en el aprendizaje por parte de los docentes y el abordaje de temas complicados o abstractos.

Sumado a lo anterior, Zárate-Depraect et al. (2018), reportaron que, de 741 estudiantes del primer año de la carrera de medicina en una universidad del estado de Sinaloa, México, el 81.04% de los participantes reportó factores estresantes como la competencia constante, la sobrecarga académica, el carácter de los profesores, las características de las tareas, el tiempo limitado para la entrega de trabajos y la falta de comprensión como los elementos más estresantes en su vida académica.

Por otra parte, es importante reconocer que el área de estudio puede generar diferentes factores estresantes en comparación con otras áreas, por ejemplo, Condoyque-Méndez et al. (2016) evaluaron el estrés en estudiantes de las carreras de enfermería y de la carrera de nutrición, en la primera se detectaron estresores como la competencia grupal, la sobrecarga de tareas, trabajos escolares, la personalidad y carácter del profesor, evaluaciones constantes, el tipo de trabajos que piden los profesores, no entender los temas revisados durante las lecciones, la participación en clase y el tiempo limitado para realizar trabajos; mientras que en la carrera de

nutrición los elementos solo fueron la personalidad del profesor, no entender los temas vistos en clase y la participación en las mismas.

A su vez, Peña et al. (2017), reportaron que 158 estudiantes de las carreras de matemáticas, letras, arquitectura, economía, urbanismo y filosofía reportaron como principales estresores la sobrecarga de tareas (con una prevalencia del 77.8%), la calidad de la relación con sus compañeros (69%) y la falta de profesores en los horarios de clase (58.2%). Dentro de las manifestaciones fisiológicas los alumnos reportaron la presencia de somnolencia, necesidad de dormir y fatiga crónica (12.7%), trastornos del sueño (12%), y dolores de cabeza o migraña (10.1%), respecto al aspecto psicológicos los alumnos reportaron inquietud (12.7%), ansiedad, angustia o desesperación (12.7%), sentimientos de depresión o tristeza (11.4%), y conductas tales como aumento o reducción de consumo de alimentos (10.1%), desgana para la realización de sus actividades diarias (8.9%) y aislamiento de las demás personas (8.2%) y además se reportó que el 49.4% utilizaban la estrategia de afrontamiento de focalización de solución de problemas con regularidad.

Durante la pandemia decretada en el mes de marzo del 2020 hubo muchos cambios a nivel social, desde los efectos económicos a nivel mundial y nacional, así como cambios rápidos en las dinámicas de interacción habitual, uno de los ámbitos afectados fue el académico en el que cambiaron los medios de comunicación por los que se llevaron a cabo las clases, así como la dinámica de estas, generando estresores diversos para la comunidad estudiantil en todos los niveles académicos (Osorio & Prado, 2021).

A partir del retorno parcial a las actividades académicas presenciales, así como de la evidencia en la literatura se estableció la necesidad de diseñar y estructurar un taller para la comunidad universitaria con el objetivo de entrenar en diferentes estrategias a los estudiantes, para el manejo del estrés.

## MÉTODO

Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue evaluar los resultados de un programa de intervención psicológica dirigido a disminuir la frecuencia de respuestas fisiológica asociadas al estrés y el nivel de estrés percibido en estudiantes de nivel licenciatura.

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, prospectivo y transversal con un diseño pre-test / posttest, y se realizó un muestreo por conveniencia en una Universidad Pública del Estado de México.

La intervención se llevó a cabo con 105 alumnos de las carreras Acupuntura Humana Rehabilitadora, Quiropráctica, Gerontología, Ingeniería en Comunicación Multimedia.

Primero se solicitó que los participantes fueran alumnos inscritos a la institución, además se solicitó la firma del consentimiento informado, así como su colaboración realizando el llenado de tres formularios, el primero conformado por datos sociodemográficos, entre los que se incluía edad, sexo, grado en el que se encontraban inscritos, promedio, asignaturas reprobadas, el nivel de agrado de por su carrera, así como su percepción sobre la calidad de enseñanza en la institución, el segundo fue la Escala Sintomática del Estrés (ESE), diseñada por Seppo Aro y adaptada por Aranda et al. (2016) y Almirall y Marroquin (2016), esta

contiene 18 ítems, que se miden en una escala Likert que va desde “raramente o nunca” (0) hasta “muy frecuentemente” (3), con una puntuación máxima de 54 puntos; esta cuenta con 3 niveles de evaluación: de 0 a 8 puntos se considera “estrés normal”; de 8 a 10 puntos “tendencia al estrés”; y puntuaciones mayores de 10 se asocian con “estrés patológico”; tiene un índice de confiabilidad de alpha de Cronbach de ( $\alpha = 0.83$ ), esta escala evalúa las principales respuestas fisiológicas asociadas al estrés, entre las que se encuentran malestar estomacal, vómito, náuseas, diarrea, fatiga, debilidad, sudoración, palpitaciones, problemas para dormir, entre otras.

Además, se aplicó la Escala de Estrés Percibido (PSS-14), esta fue adaptada y estandarizada para México por González & Landero (2007), y evalúa el grado en que los acontecimientos de la vida se

valoran como estresantes. Está compuesta por 14 ítems que se miden en una escala tipo Likert que va desde “nunca” (0) hasta “muy frecuentemente” (4), con una puntuación máxima de 56 puntos, los resultados se clasifican en 4 niveles de frecuencia de estrés percibido; “nunca o casi nunca” (de 0 a 14 puntos), “de vez en cuando” (de 15 a 28 puntos), “a menudo” (de 29 a 42 puntos), y “muy a menudo” (de 43 a 56 puntos), la escala cuenta con un índice de confiabilidad de  $\alpha = 0.83$ .

Se realizó la propuesta del taller compuesto de 4 sesiones de 2 horas cada una en la que se brindaron diversos temas desde la perspectiva de la psicología cognitivo conductual para desarrollar diferentes habilidades que le permitan un manejo adecuado del estrés. A continuación, se describen brevemente los módulos realizados en dicha intervención, el contenido fue revisado y aprobado por las autoridades de la institución (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Correlación entre variables de estudio

Sesión	Tema	Objetivo de la sesión
1	1.1 Psicoeducación asociada al estrés 1.2 Respiración diafragmática	Los participantes identificarán las principales características del concepto e implementarán la técnica de la respiración diafragmática para disminuir la actividad fisiológica ante el estrés en la vida diaria
2	2.1 Relajación muscular progresiva 2.2 Componentes de la comunicación	Los participantes implementarán la técnica de la relajación muscular progresiva para disminuir la actividad fisiológica ante el estrés e identificarán los componentes de la comunicación humana
3	3.1 Asertividad 3.2 Estrategias de comunicación asertiva	Los participantes identificarán los elementos de la comunicación asertiva, así como estrategias de comunicación asertiva para implementarlas en su vida diaria.
4	4.1 Solución de problemas	Los participantes identificarán e implementarán los pasos de la técnica de solución de problemas para ponerla en práctica en su vida diaria y en el ámbito académico

El proceso de la implementación del programa de intervención fue realizado en el mes de agosto del 2022 de manera presencial.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: que aceptaran/firgaran el consentimiento informado, así como que asistieran a las 4 sesiones del taller, además de que contestaran las escalas ESE y la PSS-14 antes y después de la intervención.

Posterior a la intervención se solicitó a los estudiantes retroalimentación sobre las actividades, el material, la conducción y duración del taller.

### **Análisis de datos**

Se realizó un análisis descriptivo (media, moda, mediana, frecuencia, desviación estándar) de las escalas aplicadas antes y después de la intervención, así como un análisis de t de student para muestras relacionadas e identificación del tamaño del efecto a partir de la prueba d de cohen (Cohen, 1998).

### **RESULTADOS**

Del total de alumnos que se inscribieron al taller (n=193), solo el 54.50% cumplió los criterios de selección, por lo que la muestra con la que se trabajó fue igual a n=105 estudiantes, de estos el 34.3% eran hombres y 65.7% eran mujeres, con una media edad de 21.78 años (DE=4.78), respecto a las carreras de los participantes, el 28.6% pertenecía a la carrera de Acupuntura Humana Rehabilitadora, 25.7% a Ingeniería en Comunicación multimedia, 44.8% pertenecía a la carrera de Quiropráctica, y solo el 1% formaba parte de la carrera de Gerontología.

El mayor porcentaje de los alumnos se encontró inscrito en tercer semestre (44.8%), teniendo un nivel promedio de aprovechamiento académico de entre 8.6 a 9.0 (27.6%), seguido de 8.1 a 8.5 (22.9%), siendo regulares el 82.9% de los alumnos.

Además, el 93.3% reportó no padecer ninguna enfermedad crónica al momento de la intervención, entre los padecimientos que reportaron el resto de los alumnos se encuentran los diagnósticos de endometriosis, epilepsia (sin especificar el tipo), migraña, fibromialgia, síndrome de ovario poliquístico y síncope.

Además, el 65.7% contaba con un empleo con una media de 5.7 horas laborables (DE=10.392), el 96.2% reportó que se encuentra en su carrera de elección; mediante una escala Likert, se evaluó el nivel de agrado de su carrera, así como del nivel de satisfacción sobre la misma. En el caso del primer elemento se obtuvo una media de 8.97 (DE=1.348) y en el segundo elemento se obtuvo una media de 8.75 (DE=1364), obteniendo resultados favorables para ambas mediciones.

Anterior a la intervención los alumnos presentaban una media de 17.65 puntos (DE= 11.140) en la escala ESE, mientras que posteriormente se presentó una reducción del puntaje de la media a 14.39 puntos (DE= 10.822), mostrando así una tendencia negativa en el puntaje de respuestas fisiológicas asociadas al estrés por parte de los estudiantes universitarios, además se presentaron diferencias significativas entre los puntajes antes y después de la intervención ( $t=2.40$ ;  $gl=104$ ;  $p=0.01$ ), y la presencia de un tamaño del efecto bajo igual a  $d=0.23$ .

Mediante el análisis realizado por ítem se encontraron diferencias significativas en algunos de los elementos (ver Tabla 2), mostrándose un

tamaño del efecto pequeño en todos los reactivos, además en los análisis descriptivos de frecuencia de las respuestas se mostró una tendencia negativa posterior a la intervención.

**Tabla 2.** Diferencias significativas por ítem en la Escala Sintomática de Estrés (ESE)

Ítem	t	gl	p	d
2) Pérdida de apetito	2.581	104	0.011	0.25
4) Dolores abdominales	2.677	104	0.009	0.26
6) Dificultades para quedarse dormido o despertarse durante la noche	2.385	104	0.019	0.23
15) Falta de energía	2.455	104	0.016	0.24
17) Nerviosismo o ansiedad	2.125	104	0.036	0.21
18) Irritabilidad o enfurecimiento	2.755	104	0.007	0.27

Nota: t= puntuación t de student; gl= grados de libertad; p= significancia, d= d de cohen

Específicamente en el ítem 2 relacionado con la pérdida de apetito, se mostró una reducción de la frecuencia de las respuestas “Algunas veces” y “muy frecuentemente” aumentando la de “Raramente o nunca”, misma situación para el ítem 17 y 18, relacionados con la presencia de nerviosismos o ansiedad e irritabilidad y enfurecimiento.

Para el caso del reactivo 4 que se refiere a la presencia de dolores abdominales se mostró una reducción en la frecuencia de respuestas “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, y aumentando 14.3%, la opción “Raramente o nunca”.

Respecto al ítem 6 relacionado con dificultades para dormir, se mostró una reducción en la frecuencia de la opción de respuesta “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”, por lo que se presentó un aumento en las frecuencias “Raramente o nunca” y “Algunas veces”, mismo caso para el ítem 15 que está relacionado con la presencia de falta de energía (ver Tabla 3).

En relación con la escala PSS-14 al inicio de la intervención los estudiantes presentaron una media de 29.50 (DE=7.297), posteriormente, después de la intervención obtuvieron una media de 27.40 (DE=5.513), mostrando así una reducción de los valores de estrés percibido. Además, se mostraron diferencias significativas antes y después de la intervención (t= 2.441; gl= 104; p= 0.016), con un tamaño del efecto pequeño de d= 0.24.

También se realizaron análisis individuales de los ítems del instrumento, obteniéndose diferencias significativas en los ítems mostrados en la Tabla 4.



**Tabla 3.** Porcentaje de respuestas por ítem en la Escala Sintomática de Estrés (ESE)

Ítem	Raramente o nunca (Pre)	Raramente o nunca (Post)	Algunas veces (Pre)	Algunas veces (Post)	Frecuentemente (Pre)	Frecuentemente (Post)	Muy frecuentemente (Pre)	Muy frecuentemente (Post)
2) Pérdida de apetito	30.5	48.6	44.8	32.4	20.0	17.1	4.8	1.9
4) Dolores abdominales	39.0	53.3	30.5	30.5	22.9	13.3	7.6	2.9
6) Dificultades para quedarse dormido o despertarse durante la noche	31.4	41.0	22.9	29.5	27.6	20.0	18.1	9.5
15) Falta de energía	20.0	32.4	32.4	35.2	32.4	20.0	15.2	12.4
17) Nerviosismo o ansiedad	14.3	30.5	34.3	25.7	29.5	26.7	21.9	17.1
18) Irritabilidad o enfurecimiento	19.0	36.2	29.5	25.7	30.5	23.8	21.0	14.3

**Tabla 4.** Diferencias significativas por ítem en la Escala de Estrés Percibido (PSS-14)

Ítem	t	gl	p	d
2) Incapacidad de controlar cosas importantes de la vida	2.507	104	0.014	0.24
3) Sensación de nerviosismo y estrés	6.137	104	0.000	0.60
8) No poder afrontar los pendientes	2.953	104	0.004	0.29
11) Presencia de enfado por cosas fuera del control personal	2.813	104	0.006	0.27
12) Pensamientos acerca de los pendientes	3.190	104	0.002	0.31
14) No poder superar las dificultades acumuladas	3.257	104	0.002	0.32

Nota: t= puntuación t de student; gl= grados de libertad; p= significancia, d= d de cohen

El caso del inventario de los ítems del PSS-14, en particular en el ítem 2 y 8 se mostró una reducción de la frecuencia de los síntomas asociados al estrés percibido, tales como la incapacidad de controlar cosas importantes de la vida y no poder afrontar los pendientes, en estos ítems se presentó una reducción de la frecuencia de la opción de respuesta en los niveles “De vez en cuando”, “A menudo” y “Muy a menudo” para reportar un aumento en los niveles “Nunca” y “Casi nunca”.

En el caso de los reactivos 3 relacionado con la presencia de sensación de nerviosismo, 11 asociado a la presencia de enfado por cosas fuera del control personal, el 12 que representa la presencia de pensamientos acerca de los pendientes, y el 14, que hace referencia a no poder superar las dificultades acumuladas, se presentó una reducción en las respuestas “A menudo” y “Muy a menudo”, y un aumento en “Casi Nunca” y “Nunca” (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Porcentaje de respuestas por ítem en la Escala Sintomática de Estrés (ESE)

Ítem	Nunca (Pre)	Nunca (Post)	Casi nunca (Pre)	Casi nunca (Post)	De vez en cuando (Pre)	De vez en cuando (Post)	A menudo (Pre)	A menudo (Post)	Muy a menudo (Pre)	Muy a menudo (Post)
2) Incapacidad de controlar cosas importantes de la vida	5.7	10.5	13.3	24.8	39.0	33.3	24.8	21.9	17.1	9.5
3) Sensación de nerviosismo y estrés	1.9	15.2	12.4	27.6	23.8	29.5	36.2	19.0	25.7	8.6
8) No poder afrontar los pendientes	5.7	14.3	16.2	26.7	41.0	29.5	26.7	22.9	10.5	6.7
11) Presencia de enfado por cosas fuera del control personal	3.8	11.4	23.8	27.6	22.9	29.5	33.3	19.0	16.2	12.4
12) Pensamientos acerca de los pendientes	2.9	9.5	9.5	19.0	29.5	33.3	30.5	21.0	25.7	17.1
14) No poder superar las dificultades acumuladas	4.8	13.3	21.0	23.8	25.7	32.4	25.7	21.0	22.9	9.5

Al término de la intervención, se recibieron comentarios positivos respecto a la calidad de las actividades, el material, la conducción y duración del taller, se hicieron acotaciones de la importancia de la aplicación de las estrategias aprendidas en el ámbito académico y personal, además los participantes propusieron la realización de talleres relacionada con otras temáticas, tales como salud sexual, comunicación en pareja, manejo de emociones, así como intervenciones para la depresión y la ansiedad.

### CONCLUSIONES

La realización de este proyecto evidenció las condiciones que presentaron los estudiantes universitarios ante el retorno de las actividades presenciales posterior a la pandemia del virus SARS-CoV-2, demostrando la presencia de niveles altos de estrés y manifestaciones fisiológicas asociadas al mismo. De ahí la importancia de la realización de talleres como el presente para lograr

desarrollar habilidades para un adecuado manejo del estrés por parte de los estudiantes.

A partir de los resultados se demuestra el decremento de respuestas fisiológicas asociadas al estrés, así como una reducción de sintomatología y características relacionadas con el estrés percibido, por lo que se demuestra la eficacia de la intervención y además, se corrobora la importancia de la enseñanza del conjunto de estrategias de respiración y relajación, así como el entrenamiento en solución de problemas y en habilidades sociales como técnicas eficaces en ámbitos educativos.

Es importante recalcar que el uso de estas estrategias será de utilidad para los alumnos pertenecientes a la institución ya que éstas podrán ser utilizadas de manera indistinta ante las adversidades que se les presenten en diversos ámbitos de desarrollo profesional y personal.

## REFERENCIAS

- Almirall, P. J., & Marroquín, E. (2016). Ergonomía cognitiva, resultados de un taller de capacitación. *Revista cubana de salud y trabajo*, 17(3), 49-56. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2016/cst163i.pdf>
- Aranda, C., Mares, F. D., Ramírez, B. Y., & Rojas, N. (2016). Factores psicosociales y síntomas del estrés laboral en trabajadores del área de producción de una empresa metal-mecánica de El Salto, Jalisco. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(2), 5-32. <https://doi.org/10.18270/chps.v16i2.1974>
- Bernard, C., 1859. *Leçons sur les propriétés physiologiques et les altérations pathologiques des liquides de l'organisme*. Baillière. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.1814>
- Caballero, D., Bresó, E., González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21342681007.pdf>
- Cannon, W. B. (1911). The nature of gastric peristalsis. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, 29(2), 250-266. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1911.29.2.250>
- Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological Reviews*, 9(3), 399-431. <https://doi.org/10.1152/physrev.1929.9.3.399>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates
- Condoyque-Méndez, K. J., Herrera-Pérez, A. E., Ramírez-Pacheco, A., Hernández-González, P.L., & Hernández-Arzola, L. I. (2016). Nivel de estrés en los estudiantes de las licenciaturas en enfermería y nutrición de la Universidad de la Sierra Sur. *Salud y administración*, 4(9), 15-24. [http://www.unsis.edu.mx/SaludyAdministracion/09/A2\\_Nivel\\_Estres.pdf](http://www.unsis.edu.mx/SaludyAdministracion/09/A2_Nivel_Estres.pdf)
- Estrada, H. E., De la Cruz, S. A., Bohamón, M. J., Pérez, J., Caceres, A. M. (2017). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Espacios*, 39(15). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391507.html>
- García, A. (2011). Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de ciencias de la salud. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://bit.ly/3ymWVRY>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing
- Osorio, M., & Prado, C. (2021). Efectos económicos, escolares y de salud del COVID-19 en muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 90-100. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/178/113>
- Osorio, M., Parello, S., & Prado, C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 2(1), 27-37.
- Pearlin, L. (1989). The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256. <https://doi.org/10.2307/2136956>
- Peña, E., Bernal, L. I., Pérez, R., Reyna, L., & García, K. G. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *NURE Investigación*, 14(92), 1-8. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1299/816>
- Rosales, Y., Rosales, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 337-345. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n4/v36n4a9.pdf>
- Rozanski, A., Blumenthal, J. A., & Kaplan, J. (1999). Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulation*, 99(16), 2192-2217. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.99.16.2192>
- Sai Sailesh, K., & B, S. (2019). An update on physiological effects of stress. *MOJ Anatomy & Physiology*, 6(2), 45-47. <https://doi.org/10.15406/mojap.2019.06.00243>
- Sandín, B. (2002). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 142-157. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33730109.pdf>
- Selye, H. (1936). A Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32-32.

<https://doi.org/10.1038/138032a0>

Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 6(2), 117–230. <https://doi.org/10.1210/jcem-6-2-117>

Vrijkotte, T. G., Van Doornen, L. J. & de Geus, E. J. (2000). Effects of work stress on ambulatory blood pressure, heart rate, and heart rate variability. *Hypertensión*, 35, 880-886. <https://doi.org/10.1161/01.HYP.35.4.880>

Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., & López-Leyva, N. M. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 21(3), 153. <https://doi.org/10.33588/fem.213.948>

## Promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia en comunidades indígenas

Promotion of the rights of children and adolescents in indigenous communities

Promoção dos direitos de crianças e adolescentes em comunidades indígenas

**María de Lourdes Vargas Garduño**

maria.lourdes.vargas@umich.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7384-3098>

**Ana María Méndez Puga**

ana.puga@umich.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-9013-4528>

**Alethia Dánae Vargas Silva**

alethia.vargas@umich.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7551-1011>

**Nelva Denise Flores Manzano**

nelva.flores@umich.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0781-2127>

† Azahalea Itzel Tinoco Irepan

Facultad de Psicología de la UMSNH, Morelia, Michoacán, México



| Artículo recibido el 20 de abril 2023 | Arbitrado el 10 de junio 2023 | Aceptado el 17 de junio 2023 | Publicado el 01 de julio 2023

### RESUMEN

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.29>

#### Palabras clave:

Derechos de la niñez;  
Infancia; Adolescencia;  
Participación

Actualmente resulta fundamental la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), especialmente en comunidades indígenas, que han sido invadidas por la corrupción y el crimen organizado. El texto tiene como objetivo describir el proceso de promoción del conocimiento, reflexión, ejercicio y difusión de los derechos de la infancia y la adolescencia, a partir de un taller psicoeducativo centrado en grupos dialógicos. Se siguió la metodología de investigación-acción. Las técnicas empleadas fueron: observación, entrevistas, recuperación de discursos y encuestas. Entre los resultados, destaca la construcción de espacios de participación que permitieron el intercambio de ideas y experiencias sobre los derechos de las infancias y adolescencias, entre los participantes. Se concluye que se logró la sensibilización de padres y madres de familia sobre el tema y que la metodología interdisciplinaria y dialógica permitió un ejercicio investigativo donde infantes y adolescentes fueron protagonistas y no meros objetos de investigación.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Rights of the child;  
Childhood; adolescence;  
Participation.

Currently, the promotion of the rights of children and adolescents (NNA) is essential, especially in indigenous communities, which have been invaded by corruption and organized crime. The text aims to describe the process of promoting knowledge, reflection, exercise and dissemination of the rights of children and adolescents, from a psychoeducational workshop focused on dialogic groups. The research-action methodology was followed. The techniques used were: observation, interviews, recovery of speeches and surveys. Among the results, the construction of participation spaces that allowed the exchange of ideas and experiences on the rights of children and adolescents, among the participants, stands out. It is concluded that the awareness of fathers and mothers on the subject was achieved and that the interdisciplinary and dialogical methodology allowed an investigative exercise where infants and adolescents were protagonists and not mere objects of investigation.

En homenaje a Azahalea, fallecida. Este artículo está basado en su tesis de licenciatura, en la cual participamos las demás coautoras.



## RESUMO

### Palavras-chave:

Direitos da criança;  
Infância; Adolescência;  
Participação.

Atualmente, a promoção dos direitos da criança e do adolescente (NNA) é fundamental, principalmente nas comunidades indígenas, que foram invadidas pela corrupção e pelo crime organizado. O texto tem como objetivo descrever o processo de promoção do conhecimento, reflexão, exercício e divulgação dos direitos de crianças e adolescentes, a partir de uma oficina psicoeducativa com foco em grupos dialógicos. Seguiu-se a metodologia de pesquisa-ação. As técnicas utilizadas foram: observação, entrevistas, resgate de falas e levantamentos. Dentre os resultados, destaca-se a construção de espaços de participação que permitiram a troca de ideias e experiências sobre os direitos da criança e do adolescente, entre os participantes. Conclui-se que foi alcançada a sensibilização de pais e mães sobre o tema e que a metodologia interdisciplinar e dialógica permitiu um exercício investigativo onde bebês e adolescentes foram protagonistas e não meros objetos de investigação.

## INTRODUCCIÓN

El riesgo social en la infancia y la adolescencia remite a una serie de problemas de diversa índole y complejidad (social, familiar, económica, educacional o relacionados con la salud física y psicológica). Dichos riesgos son colectivos e individuales, en tanto que surgen en grupos humanos con situaciones específicas de vida, en las que se dan vivencias compartidas y desde las que emergen condiciones para enfrentar los riesgos, o para generarlos. Uno de esos riesgos es la violencia social que cada vez está más presente en la vida de las comunidades.

Cuando miramos con cuidado la gama de situaciones relacionadas con el ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia en México y de manera muy especial en las poblaciones indígenas o en pobreza, nos damos cuenta que estos derechos están ausentes, negados o son poco atendidos (Bustillos, Ramos y Martínez, 2017). Es necesario entender estos fenómenos desde la interseccionalidad, comprendiendo que la desigualdad es aún más notoria en los niños, niñas y adolescentes de la población que de por sí, vive en situación de vulneración de derechos. La infancia y adolescencia indígenas en México, constituyen grupos con mayores carencias y con más deficiencias en el cumplimiento de sus derechos fundamentales (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2006, 2012). México es uno de los países con mayor población infantil, ya que uno de cada tres habitantes es menor de 18 años y la mayoría de ellos provienen de poblaciones indígenas. Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, INEGI, 2020), en México, 7.36 millones de tres años de edad y más hablan una lengua indígena, lo que equivale al 6% de habitantes.

Además de la condición antes mencionada, algunas prácticas comunitarias llegan a poner en riesgo y a limitar el pleno desarrollo psicosocial de niños, niñas y adolescentes. Una de esas situaciones es la formalización de parejas a temprana edad y por ende, los embarazos en la adolescencia. La creencia en algunos pueblos es que las adolescentes, desde los 12 o 13 años, ya están listas para formar una familia, por lo que sus padres, tíos y abuelos suelen hacerles sentir que, si ya tienen 15 años y no se han “juntado” con alguien, “se están quedando” (Razo y Waldo, 2020). Por tanto, los días de las fiestas patronales o navideñas, dado que hay abuso de alcohol, suelen ser muchas las chicas que “se van” con el novio o con algún otro muchacho que las invita. Estas parejas tan jóvenes suelen tener problemas de diversa índole, al no permitirles vivir una adolescencia propiamente dicha, ya que pasan de la niñez a la edad adulta, a ser padres y madres de familia. Otro aspecto relevante es que en la mayoría de los casos, no se acostumbra que padres y madres de familia expresen su afecto hacia los niños, y menos aún hacia los adolescentes; por otro lado, la violencia intrafamiliar, parece normalizada (Razo y Waldo, 2020; Vargas-Garduño, 2013).

De igual manera, la deserción y el bajo nivel académico prevalecen en las comunidades indígenas, en una proporción mayor a lo que ocurre en las ciudades, ya que la asistencia escolar, comparativamente con la media nacional (58.6%), en estos contextos, es de 5.8%, como señala el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2017). Esto también se relaciona con escolaridades fragmentadas de aquellas comunidades en las que hay tradición migratoria para acudir a trabajar como jornaleros agrícolas (Méndez-Puga y Vargas-Garduño,

2019; Olvera, 2019). También se ha encontrado que se otorga menos presupuesto y se da menor atención y apoyos tanto a docentes como a infantes, lo que ocasiona que con frecuencia concluyan la primaria sin haber aprendido a leer ni a escribir (INEE, 2015), como es el caso de las poblaciones indígenas que son jornaleras (Méndez-Puga, Castro-Valdovinos y Vargas-Garduño, 2018).

Por otro lado, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989 (UNICEF, 2006), ratificada por una gran cantidad de países, entre ellos, México, constituye un hecho histórico a nivel mundial, dado que muchos de los líderes mundiales se comprometieron a proteger y hacer valer sus derechos. No obstante, aún existen grandes retos que afrontar, puesto que, a la fecha, se siguen violando los derechos de la infancia en distintos ámbitos: salud, nutrición, educación, seguridad, entre otros. Por ejemplo, en el caso del municipio de Nahuazen, el 30.4% de la población, son niños y niñas de entre 3 y 17 años; y aquellos cuyo rango de edad se encuentra entre los 6 y los 14 años, constituye el 18.9% de los habitantes; 3587 (30.1% no asiste a la escuela (INEGI, 2020).

Los asuntos relacionados con la infancia y la adolescencia juegan un papel importante, por lo tanto, las políticas públicas vistas desde un enfoque de derechos tienen la responsabilidad y el compromiso de potenciar programas activos, preventivos, rehabilitadores y de carácter interdisciplinario para atender las diversas realidades y problemas que enfrenta el niño(a) desde su nacimiento y durante su formación integral, para con ello hacer cumplir lo que establece la ley. Todo lo anterior dio origen, en el caso de México, al Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA) en 2015.

Al mismo tiempo que crea el Programa Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (PRONAPINNA).

Considerando la importancia de que niños, niñas, adolescentes y los adultos de quienes dependen, se formasen en el conocimiento, análisis y apropiación de los contenidos de la Convención, se llevó a cabo una investigación que dio origen a este artículo, en el cual se pretende describir el proceso de promoción del conocimiento, reflexión, ejercicio y difusión de los derechos de la infancia y la adolescencia, a partir de un taller psicoeducativo centrado en grupos dialógicos, implementado en la localidad p'urhepecha de Nahuatzen Michoacán.

### **Los derechos de la infancia y la adolescencia**

La infancia tuvo un largo periodo en que se le dio poca importancia como etapa de la vida humana y se privilegiaron las conductas tendientes a imitar la adultez por parte de niños y niñas, así como la obediencia ciega; en diversas culturas, de la antigüedad a la edad moderna, al llegar a cierta edad, se les vendía como esclavos o se les ponía a trabajar como aprendices de un oficio o como sirvientes, sin pago alguno (Bajo y Betrán, 1998). El advenimiento de las religiones misioneras (budismo, cristianismo, islamismo...), impactó en la manera en que se concebía la infancia y en el trato que se daba a los niños y niñas, aunque no se abordaba de manera explícita nada relacionado con “derechos de la infancia” (Stearns, 2018).

Entre los primeros autores que escribieron sobre los derechos de NNA, destaca Thomas Spence, quien, en el siglo XVIII hablaba de que debían ser protegidos contra el abuso y la pobreza. Esta idea fue tomando fuerza a través del tiempo, especialmente en los países



industrializados, donde se generaron leyes contra el trabajo infantil y a favor del fomento a la educación, entre otras cosas. No obstante, el advenimiento de la industrialización propició la explotación infantil desde condiciones inéditas, es hasta el siglo XX que se formalizó la noción de “derechos de los niños”, y paulatinamente se fueron desarrollando escritos, campañas y movimientos tendientes a la protección de la infancia (Stearns, 2018). Entre los logros más significativos al respecto, destaca la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada de manera unánime por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituyéndose en un tratado que representa el primer compromiso internacional para reconocer legalmente todos los derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia, en tanto seres humanos, que constituye el primer instrumento jurídico a escala mundial al servicio de la niñez. Contiene 54 artículos, relativos a sendos derechos infantiles, bajo los principios de: la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; la participación (UNICEF s.f.a). La idea central que subyace es la siguiente:

Los niños no son simplemente objetos que pertenecen a sus padres y en favor de los cuales se toman decisiones, ni adultos en proceso de formación. Son seres humanos e individuos con sus propios derechos. (...) [La infancia] es una etapa especial y protegida durante la cual se debe ayudar a los niños a crecer, aprender, jugar, desarrollarse y prosperar con dignidad (UNICEF, s.f.b, párr 2).

México ratificó la Convención en 1990, pero esto no significa que ya se haya implementado de manera significativa en el país, puesto que, lo poco que se divulga al respecto, incluso en las escuelas, se

lleva a cabo desde una visión meramente expositiva; no existe una formación específica que emplee algún modelo pedagógico exclusivo para que las comunidades se hagan partícipes del conocimiento de estos derechos. Es por ello que el abordaje de los derechos de la infancia y adolescencia en México, aún supone varios retos a las estructuras tradicionales de poder y a los modos en los que está organizada la sociedad, por lo que es necesario realizar esfuerzos renovados de carácter investigativo y participativo que promuevan el conocimiento sobre las formas actuales de intervenir a favor de los derechos de la infancia y adolescencia y así contribuir a un óptimo desarrollo humano.

Los niños y adolescentes como actores y reconstructores sociales de los contextos que habitan

A pesar de que la pedagogía insiste en la importancia de que los estudiantes aprendan por descubrimiento y construyan su conocimiento para lograr aprendizajes significativos, en México, especialmente en el sector de educación pública, siguen prevaleciendo las prácticas tendientes a considerar a los NNA como meros receptores pasivos. No obstante, resulta fundamental que la sociedad promueva la participación de toda persona que la integra, por ende, es indispensable formar a las nuevas generaciones para que lo logren e incidan en su entorno.

Entre los autores que han sido más claros en su propuesta acerca de las posibles formas de participación infantil, destaca Roger Hart (1993, p. 5), quien concibe la participación infantil como “procesos de compartir las decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la cual se vive” y enfatiza su importancia en la construcción de las democracias. Si bien no se les puede adjudicar

la responsabilidad de ser quienes se constituyan en los reconstructores de la sociedad, tampoco se les debe negar la posibilidad de desarrollar su capacidad agencial, más aún, considerando que, si no se les educa para que sean capaces de asumir un papel activo en la sociedad, al llegar a la adultez, tampoco lo lograrán. Para lograrlo es necesario entender “la participación infantil como algo dinámico, circular, flexible y adaptable al contexto y circunstancias”, como lo señala la UNICEF (2015), aludiendo a Hart.

Así pues, se requiere que las personas adultas que están a cargo de la infancia, sean capaces de promover formas de participación de los NNA, para llevar a la práctica una forma de ciudadanía activa, que permita el ejercicio de sus derechos en la cotidianidad, para prepararlos a la práctica de la ciudadanía legal, cuando cumplan la mayoría de edad. De este modo, se estarán superando los límites de las famosas “3 Ps” (protección, provisión y participación), que constituyen el eslogan con el que se han difundido las bases de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Por tanto, es indispensable tener presente que la idea de participación implica tener voz, así como ejercer influencia en los ámbitos diversos donde se desenvuelven los NNA: familia, escuela, comunidad; incluso, incidir en la toma de decisiones que les permita ejercitarse para, en su momento, participar en la política y en la economía del país y del mundo (Gaitán, 2018).

De este modo, se estará reposicionando a las niñas, niños y adolescentes y contribuyendo a su empoderamiento, para que no sean “objeto” de un paternalismo y adultocentrismo arraigados, sino se les vaya capacitando mediante metodologías participativas, que les permitan desarrollar su capacidad agencial. Al respecto, ha habido algunas

experiencias exitosas como la que describen Alba y sus colaboradores (2017), en cinco Centros de Atención Infantil (CAI), con niños y niñas indígenas de Chiapas. Dichos autores refieren que tres de los centros estudiados, ubicados en San Cristóbal de las Casas, trabajan expresamente los derechos prioritarios de NNA (especialmente: salud, educación, trabajo, participación y protección contra la violencia), vinculados a los programas educativos que manejan; además de difundir y promover su práctica con adultos, partiendo de la sensibilización que les permita considerar a los infantes como personas capaces de decidir.

El gran reto, en consecuencia, es lograr que se aprenda a escuchar las opiniones de NNA y a dar cabida en la transformación social a esas opiniones. No escuchar a la niñez y grupos adolescentes es una forma de negarles existencia, de negar su derecho a la participación, y con ello su necesario protagonismo y presencia pública. Finalmente, al promover la participación, se estarían construyendo comunidades más justas, en donde se da cabida a la totalidad de sus integrantes, mirando a cada persona como ciudadano pleno con capacidad de agencia y con la posibilidad de actuar y participar de las decisiones comunitarias y por tanto, personas con más habilidades de escucha, respeto a la diferencia y participación en el alcance de bienes comunes.

Implementar estrategias innovadoras para lograr el conocimiento significativo de los derechos de la infancia y adolescencia en poblaciones indígenas es importante, porque trascenderían las formas tradicionales que se implementan actualmente para conseguir su conocimiento y práctica. En la mayoría de las ocasiones, en el caso de México, el contenido de estos derechos se da a conocer a través de los

libros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante el nivel básico (primaria y secundaria), como contenidos curriculares de la asignatura de Formación Cívica y ética. Es así que, en la mayoría de las escuelas, los derechos de la infancia y la adolescencia suelen ser un tema más del currículo escolar que se muestra a los alumnos como una lista de afirmaciones, que con frecuencia no asocian con su vida cotidiana. Esta temática también se aborda desde proyectos elaborados por la Dirección General de Desarrollo curricular (DGDC), así como por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF); no obstante, difícilmente impactan a niños, niñas y adolescentes, y no se suelen proyectar a las familias ni a la comunidad.

Una experiencia que busca mayor participación de NNA es la promovida por la Comisión Estatal de Derechos Humanos en Michoacán, quienes difunden los derechos a partir de la puesta en marcha de convocatorias para dibujar un derecho o la percepción en torno a la situación de los NNA. Derivado de estas experiencias se generaron dos estudios en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, acerca de la percepción de la violencia por NNA y de la violencia entre pares (Orozco, Méndez, Cantoral y Raventós, 2011; Orozco, Méndez y García, 2015).

### **El modelo dialógico como estrategia**

Las estrategias que aquí se proponen están basadas en el modelo dialógico promovido por las Comunidades de aprendizaje, como alternativa enfocada hacia la inclusión, para afrontar problemas de fracaso, ausentismo, segregación y conflicto escolar (Domínguez, 2017).

El fundamento del aprendizaje dialógico en el proyecto de comunidades de aprendizaje, se ubica

en las propuestas de Vigotsky, Freire y Bruner, que tienen una orientación transformadora, misma que incide en el currículo, para hacerlo incluyente. En el aprendizaje dialógico, se privilegia la interacción con la diversidad de agentes y recursos, más que la experiencia meramente subjetiva, “parte de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares u otros agentes del contexto educativo, suponiendo una diversidad de personas que influyen en el aprendizaje de los niños y niñas” (CREA, 2018, p. 10). Los siete principios que definen el aprendizaje dialógico, son: diálogo igualitario; inteligencia cultural; transformación; dimensión instrumental; creación de sentido; solidaridad e igualdad de diferencias (Duque, Mella y Gebassa, 2009; CREA, 2018).

El modelo dialógico pone todo su énfasis en conseguir aprendizaje de calidad, incluye experiencias de aprendizaje emprendidas desde el propio grupo social dialógico, además implica una praxis de transformación en cada sujeto que enseña y aprende gracias a las interacciones solidarias con los demás, pone de manifiesto la responsabilidad que tiene todo el grupo en dicho trabajo (Duque, Mella y Gebasa, 2009). Desde esta construcción se considera a la persona humana como agente protagónico, constructor y transformador de sí mismo y del medio en el cual se desarrolla y vive. Los integrantes del grupo serán los diversos actores involucrados en el proceso: niños, niñas, adolescentes, padres de familia y docentes. La función del adulto coordinador del grupo es la de propiciar la interacción entre los diversos integrantes del grupo, promoviendo también su capacidad agencial que incida en la transformación de su entorno.

## MÉTODO

La metodología utilizada en el presente estudio parte del paradigma cualitativo, desde el enfoque de la investigación-acción-participativa (Lewin, 1992), puesto que este método promueve que toda persona participante, se constituya en agente de cambio y no sean solo “objetos” de estudio.

El proceso investigativo se basó en un taller psicoeducativo cuya duración fue de seis meses con un total de 27 sesiones semanales de dos horas cada una. En él participaron ocho niños(as), dos mujeres adolescentes, y sus respectivos padres de familia (20 papás). Los niños(as) y adolescentes pertenecían a cinco escuelas primarias y una secundaria federal. Se convocó a dos alumnos (as) por institución considerando un rango de edad entre 10 a 13 años. Dos veces a la semana se trabajaba con NNA y una vez a la semana, con padres y madres de familia. En la impartición del taller se contó con la participación de 12 profesionistas de la misma comunidad: 7 psicólogos (as), una profesora de nivel básico, una licenciada en arte y patrimonio cultural, 2 licenciados en lengua y comunicación intercultural, una licenciada en nutrición. También se incorporaron 9 alumnos(as) de nivel medio superior quienes apoyaron algunas actividades.

Las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron: la observación y la recuperación de información generada en el taller, mediante grabaciones y notas de campo. Asimismo, para el diagnóstico, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas a cinco docentes que laboran en cinco centros educativos de la localidad (cuatro escuelas primarias y una secundaria federal) y se aplicaron un total de 200 encuestas: 100 niños(as) y 100 padres de familia de la comunidad, con el objetivo

de saber con qué tipo de conocimientos contaban y qué prácticas emprendían para el abordaje de los derechos de la infancia y la adolescencia.

Con respecto del procedimiento, se implementaron cuatro fases. La primera, estuvo centrada en la construcción de un diagnóstico cualitativo que permitió obtener información acerca de los principales problemas y necesidades que afectan de manera directa a los niños y adolescentes en el ámbito educativo, familiar y social de la comunidad de Nahuatzen. Se realizó especialmente mediante entrevistas a docentes y directores de las escuelas participantes. La segunda fase consistió en la planificación del taller a partir de los datos recuperados en el diagnóstico; la tercera fue la ejecución del mismo y la cuarta, el análisis reflexivo sobre la experiencia y la evaluación del proceso.

Las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta, fueron: el consentimiento informado de padres de familia, tanto para su propia participación, como para la de sus hijos. Asimismo, las y los docentes participantes, otorgaron su consentimiento informado. En todo momento se cuidó la confidencialidad de los datos y el respeto a las personas.

## RESULTADOS

La información se analizó siguiendo los momentos básicos recomendados por Taylor y Bogdan (1987) para el procesamiento de información cualitativa: identificación de ideas recurrentes para generar categorías, codificación de datos e interpretación a partir de la contrastación con la teoría. Se construyeron tres categorías: identificación de problemáticas que permitieron el diseño del taller; empoderamiento infantil para expresar sus necesidades e inquietudes;

apertura a la escucha, por parte de los padres.

Categoría 1. “Identificación de la problemática”. Se pudo apreciar la existencia de problemáticas en los ámbitos: educativo, familiar y social de la comunidad de Nahuatzen, que afectan de manera directa a los niños(as) y adolescentes de la comunidad: desde el desconocimiento de sus derechos, hasta la falta de confianza en la propia familia, en el profesorado y en las autoridades para hacerlos valer. El mismo personal docente reconoció que no cuentan con un compromiso serio con la promoción de los derechos de la infancia, y que muchos de ellos ni siquiera los conocen a profundidad, como lo comenta un profesor:

Los derechos de los niños y niñas se dan a conocer a los alumnos(as) poco a poco de acuerdo al plan de trabajo ya establecido por la secretaría de educación pública. Los materiales que usamos son los libros de texto que utilizan los niños cuando vienen a la escuela. Sin embargo, no existe un plan o programa especial dedicado al conocimiento y la práctica en sí de estos derechos (REH, Entrevista Personal).

Estos comentarios ponen en claro que la información brindada en las escuelas acerca de los derechos de la infancia y la adolescencia está quedando limitada, pues la forma de abordarla tiende a lo tradicional, es decir los derechos, al parecer y en el mejor de los casos, están siendo memorizados y no dialogados o practicados dinámicamente con los niños y niñas.

Desde el punto de vista del psicólogo que labora en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF), hace falta que las diversas instituciones (DIF, escuela, departamentos jurídicos, trabajo social, entre otros), trabajen de manera colaborativa para garantizar el respeto de los derechos de la infancia

y la adolescencia; así como para proteger a quienes están en riesgo, y para actuar cuando los derechos son vulnerados. No obstante, reconoce las enormes limitaciones que existen. En sus propias palabras:

Esto nos lleva a decir qué estamos haciendo, ¿qué están haciendo las instancias?, ¿qué está haciendo el DIF? pero lamentablemente este tipo de situaciones viene a estar encubierto, ¿por quién?; por la misma familia. Entonces, yo insisto, unas de las cuestiones importantes que debemos de trabajar es justamente a nivel de derechos es desde la casa, es una cuestión formativa, pero también en ese sentido de formación tiene que implementarse el trabajo multidisciplinario y sobre todo partiendo de un diagnóstico en la parte contextual como es aquí en Nahuatzen. Es necesario promover que el niño hable, que el niño denuncie cuando se está viendo agredido o privado de alguna manera de sus derechos (que hable sobre lo que ocurre en la casa, escuela y calle). (Psic.)

Los padres y madres de familia que respondieron la encuesta, aseguran que jamás habían escuchado y mucho menos participado en algún programa educativo que favorezca el conocimiento de estos derechos. Por lo tanto, resultó clara y evidente la necesidad de trabajar los derechos desde las familias, partiendo de un proceso formativo no tradicionalista e interdisciplinario. Por su parte, el 40% de los NNA encuestados, señalaron que pueden decir con confianza cualquier idea u opinión propia en su casa, mientras que el 56% contestó que “a veces” y el 4%, que no; lo cual es similar a su apreciación de la confianza que sienten en la escuela para expresarse (51%, opinó que sí; 40% que a veces y 9% que no). Además, con respecto de la pregunta “¿en tu casa, tus papás te han dicho cosas que te hicieron sentir mal?”, el 33% reconoció que sí.

El diagnóstico constituyó el punto de partida para el diseño del taller, puesto que, si los NNA no sienten suficiente confianza para acercarse a personas adultas responsables de su cuidado, tanto en casa como en la escuela, mucho menos podrán hacer valer sus derechos. De aquí la urgencia de trabajar también con madres, padres y docentes. Esto evidencia que los derechos que menos se toman en cuenta son los que se refieren a la libertad de opinión, el derecho a ser escuchados y a la libertad de opinión; garantizados en el art. 12 de la Convención internacional sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006).

Categoría 2, “Empoderamiento infantil”. Se construyó a partir del análisis de la información generada durante el taller. En la primera sesión del taller, se convocó a todos los integrantes a conformar el grupo dialógico, para dar inicio a las actividades, que giraron en función de algunos de los 54 artículos correspondientes a la “Convención sobre los Derechos de los Niños” (UNICEF, 2006). Fueron aproximadamente 6 derechos los que se adaptaron en función de estos artículos, estuvieron relacionados con la vida cotidiana, la salud, el bienestar, la educación, el ocio, la participación y el acceso a las actividades culturales. Se eligieron, porque se consideró que constituyen el eje central del total de los demás artículos, y atienden a las principales necesidades que se presentan en la comunidad de Nahuatzen en cuanto a la intervención directa con los NNA. A lo largo de las sesiones, las y los participantes fueron tomando conciencia de sus derechos y se fue apreciando cómo iban desarrollando su confianza en el grupo y poco a poco empoderándose para expresar lo que pensaban y sentían, sin miedo a la represión. Los siguientes discursos lo evidencian:

Mi relación con mis papás es muy buena, pero creo que lo que me falta es tenerles más confianza porque a veces tengo que mentirles. Lo que yo quisiera sería que ellos me dieran un poco más de confianza (Niña ZJA).

No me gusta que mi papá tome, porque luego le quiere pegar a mi mamá y a nosotros nos grita por cualquier cosa enfrente de la gente, eso me hace sentir avergonzado (Niño JTA).

Yo de grande no quiero tener un vicio por eso acudo al grupo de doble AA de la secundaria porque me invitaron ya que en un diagnóstico que me hicieron se dieron cuenta que yo consumía alcohol, entonces me invitaron y yo acepté acudir. Yo invito a mis demás compañeros del grupo de los difusores de los derechos, que se fijen bien, que nunca consuman alguna sustancia adictiva porque más al rato ya no van a poder salir. (Niña ZJA).

El empoderamiento y la participación, desde una connotación positiva como señalan Liebel y Saadi (2012), suponen que haya vías de expresión y condiciones para lograrla; de ahí la relevancia de contemplar espacios -como el que se abrió desde el proyecto que aquí se describe- y posibilitar paulatinamente el acercamiento con estas miradas a otros espacios desde los que se sea considerado y valorado el contenido de la participación (Morfin, 2012).

Un tema en el que costó trabajo que se expresaran con más libertad, fue el relativo a la sexualidad: al autocuidado, a la prevención del abuso. No obstante, se logró la concientización de la importancia de buscar apoyo y comunicar lo que les pase, mediante un ejercicio en el que se les indicó que nadie podía hablar, pero debían buscar estrategias para comunicarse. Una chica comentó:

Sí estuvo interesante, aunque me surgieron las ganas de gritar y no podía. Esto es lo mismo que he

sentido en la escuela y en la casa cuando los maestros o papás no me dejan hablar para explicar algo que yo quiera o tenganas de decir en ese momento (Niña ZJA).

Como puede apreciarse, uno de los aspectos que destacaron fue el darse cuenta, tanto madres y padres de familia como NNA, de la necesidad de comunicarse: por parte de los padres y madres, de escuchar a los hijos, de prestarles atención, de atenderles en sus necesidades y de ofrecer aprendizajes desde el diálogo de los propios padres y cuidadores como esencial para comprender la relevancia de decir su palabra y de que van a ser escuchados, y esto, desde la primera infancia (Alfonso, Díaz y Borges, 2020).

Por parte de los hijos, se manifestó su necesidad de ser escuchados, de contar con espacios disponibles para que sus padres puedan atenderlos, pero también expresaron que les falta confianza hacia ellos para poderse abrir en realidad, lo que implica un proceso de doble vía, en tanto que tienen confianza participan, al mismo tiempo, la participación incide en la confianza, porque se sienten escuchados, se valoran y valoran lo que logran con su participación en términos de construcción de formas de pensamiento que son validadas. Por ello, alentar procesos de construcción de autonomía, propicia el reconocimiento de emociones y sentimientos que dificultan o hacen posible la participación. Novella (2012), además, planteó la relevancia de reconocer las emociones que mueve el proceso de participación, lo que hará posible que vuelva a suceder.

Categoría 3, “Apertura a la escucha” por parte de padres y madres de familia. Aunque por lo regular, asistieron mujeres y fueron las que más se expresaron, resultó de suma relevancia su aportación, especialmente al expresar su toma de conciencia

acerca de la importancia de escuchar a sus hijos, de poner atención a lo que les dicen y propiciar espacios de diálogo constante, como factor de protección hacia ellos, como lo expresan los siguientes discursos:

Un día escuché a uno de mis hijos que dijo, “no me gustan mis papás porque pelean mucho” (Mamá MPBA).

Es necesario valorar la niñez de nuestros hijos, uno les enseña a ser callados porque no nos damos el tiempo de escucharlos. (Mamá MAAL).

Hay veces que uno no les hace caso a nuestros hijos cuando estos quieren hablarnos de algo por ejemplo de sexualidad, algunas veces es porque no tenemos tiempo, otras porque nos da pena y no queremos explicarles las cosas de forma natural y desinhibida (Mamá MPBA).

Me doy cuenta que los niños cada vez están más despiertos y preguntan todo, entonces los papás tenemos que estar dispuestos a contestarles. Ya que hay veces que por quedarnos callados, le pasan cosas feas que después nos arrepentimos porque no actuamos de manera preventiva y ni siquiera estamos muy bien informados (Mamá PBA).

Las opiniones de madres y padres de familia dejan ver que aún existen varios factores que no les permiten dar una eficaz orientación a sus hijos acerca de la sexualidad, las dificultades en la comunicación a manera de hábito y que fortalezca a la familia podría ser uno, la falta de información respecto al tema es otro factor muy importante que está interfiriendo. Esta toma de conciencia, es el primer paso para ir creando condiciones para que sea posible que sus hijos e hijas sientan que pueden ejercer sus derechos; lo cual, con frecuencia no es valorado por los padres y madres de familia, muchas veces por desconocimiento, no ya que no se tiene en cuenta a

la participación infantil “como algo dinámico, circular, flexible y adaptable al contexto y circunstancias” (UNICEF, 2015, párr. 2) y del impacto positivo que este ejercicio puede tener en sus respectivas familias.

El diálogo con padres y madres favorece la participación de las familias en las decisiones de la escuela, o tal vez, en un primer momento solo participen para informarse. Diversificar la participación haciendo posible un rol más protagónico en las decisiones y en la gestión escolar (Parra, 2004), o en otras formas de participación, hasta de consultoría, hará posible que niñas y niños reconozcan esa participación y aprendan de ella. De igual modo, hace posible que, al informarse, los padres y madres logren el acercamiento a esos temas complejos y a otras formas de crianza.

Ahora bien, cambiar los estilos de ser padre y de ser madre hacia miradas más positivas incide, desde luego, en el reconocimiento de los derechos de niñas y niños. Dada la importancia de la escucha y amabilidad que supone un proceso de reconocimiento de lo que cada niño, niña o adolescente tiene por decir y de lo que podemos aportar para que sus dudas, inquietudes y emociones sean vistas y no solo controladas.

### CONCLUSIONES

La investigación centrada en una metodología participativa facilitó que los principales protagonistas de este proyecto fueran los niños, niñas, adolescentes y padres de familia, generando interés para brindar información, dialogar o generar actividades con otros miembros de su comunidad. De ahí que un logro del proyecto es la difusión de los derechos de NNA en algunos centros educativos y demás familias de la comunidad.

El proceso dialógico y participativo facilitó que, en lugar de tratarse de una investigación sobre los niños, fuera posible una investigación con niños, niñas, adolescentes, madres y padres de familia; pues ha quedado en claro que su participación forma parte no sólo de una nueva cultura de la infancia, sino que constituye un eje articulador de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre los humanos y su entorno. La propuesta que se trató de generar y difundir se basa en la importancia de fomentar la participación de los actores infantiles, creando espacios de diálogo, pues precisamente a través de los diálogos fue que se realizaron análisis y reflexiones que permitieron hacer conciencia de cómo las problemáticas cotidianas que enfrentan los NNA de Nahuatzen impiden el buen ejercicio de sus derechos.

Promover los derechos de la infancia y la adolescencia en comunidades indígenas resulta de gran trascendencia. Se necesita poner atención a las situaciones de riesgo que en ellas se presentan. Las poblaciones indígenas en México, en especial los niños, niñas y adolescentes constituyen grupos humanos con mayores carencias y el menor grado de cumplimiento de sus derechos (UNICEF, 2006). Ante todo, como diría Morfin (2012) el derecho a la participación implica el acceso a la información, para ello, se necesita espacios diversificados con materiales también diversificados que propicien condiciones para tener algo que decir y posibilidades de pensarlo desde otras perspectivas.

Esta experiencia investigativa, pone en evidencia la relevancia de llevar a cabo actividades



similares de manera constante y pone énfasis en la estructuración de grupos dialógicos y de aprendizaje, generando con ello condiciones de posibilidad para un abordaje eficiente de los derechos en términos de inclusión a través de una serie de estrategias dinámicas e interactivas en las que todos se vivan como participantes activos. Es un proyecto de acción novedoso que hace visible la importancia de abordar y considerar los derechos de los niños y niñas como agentes para mejorar prácticas familiares, sociales y educativas y así contribuir al pleno desarrollo humano de todos los implicados, además de que permite que todos nos sensibilicemos y analicemos más de cerca las principales causas de las problemáticas o necesidades con las que se está enfrentando la niñez y la adolescencia en la actualidad.

### REFERENCIAS

- Alba, Cecilia, Ortelli, Paola, Plascencia, Martín. (2017) Derechos de la niñez, políticas públicas y participación política. La experiencia de los Centros de atención a la infancia indígena trabajadora en Chiapas. Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. 30(84), 79-96. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/36>
- Alfonso, Yennis, Díaz, Raquel y Borges, Lourdes. (2020). El diálogo en familia: un derecho de los niños de la primera infancia. *Conrado* 16(76), 169-174 <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1468>
- Bajo, Fe y Betrán, José Luis. (1998). Breve historia de la infancia. Ediciones Temas de Hoy.
- Bustillos, Sandra, Ramos, José Luis y Martínez, Janeth. (coords.) (2017). *Aprendiendo a vivir. Infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad*. UACJ: México
- Community of Research on Excellence for all (CREA), (2018). *Formación en comunidades de aprendizaje. Módulo 2. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. <https://www.Comunidaddeaprendizaje.Com.es/uploads/materials/594/769970554da49e21171e56f111a8ba9c.pdf>
- Domínguez, Francisco Javier. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12273/12134>
- Duque, Elena, De Mello, Roseli y Gebassa, Vanessa. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41. <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>
- Gaitán, Lourdes. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e infancias* 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Hart, Roger. (1993) La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*. Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2015). Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena. Caracterización del problema y de la política educativa. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Censo Nacional de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/Default?ev=9>
- Lewin, Kurt. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías (vol. 6). Madrid, España: Popular.
- Liebel, Manfred y Saadi, Iven. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.

- <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Méndez-Puga, Ana María, Castro-Valdovinos, Irma Leticia, Vargas-Garduño, María de Lourdes (2018). La vida en los campos y escuelas de familias jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán, desde la mirada infantil. En Carlos Rodríguez Solera y Teresa Rojas (Coord). Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias y actores y propuestas de políticas públicas (pp. 181-201). México: Universidad Iberoamericana.
- Méndez-Puga, A.M. y Vargas-Garduño M.L. (2019). Voces migrantes en la escuela del surco michoacano. Ana Fernández (Edit) Ottawa Hispanic Studies. An open Dialogue on Democracy and Citizen Empowerment in the Latin-American Context: Our voices (pp. 89-110). Canadá: Lugar común editorial,
- Morfin, María. (2012). Participación infantil y juvenil. Una guía para su promoción. Secretaría de Cultura. <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/PARTICIPACIONINFANTIL.pdf>
- Novella, Ana María. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana, Education in The Knowledge Society (EKS), 13(2) 380-403. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/9015>
- Olvera, Jazmín. (2019). Educación Intercultural Indígena: el caso de Michoacán. Informe final inédito de Proyecto de Investigación financiado por el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI). México
- Orozco, Mario, Méndez-Puga, Ana María, Cantoral, Alejandra y Raventós, Christian. (Coord) (2011). El México que yo vivo. UMSNH, México: Comisión Estatal de Derechos Humanos
- Orozco, Mario, Méndez-Puga, Ana María, García Yolanda Elena. (2015). (Coord.). Estampas Infantiles de la violencia escolar. Exploraciones psicológicas. México: Manual Moderno
- Parra, José María. (2004). La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas. Tendencias pedagógicas, 9, 765-787. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1845>
- Razo, Rocío. y Waldo, Areli. (2020). Talleres participativos hacia la reflexión de los roles de género con adolescentes de la comunidad de Nurio. (Tesis de Licenciatura, inédita) Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Mich., México.
- Stearns, Peter. (2018). Historia de la infancia. En Rey JM (ed), Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines <https://iacapap.org/content/uploads/J.9-Historia-Infancia-Spanish-2018.pdf>
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (s.f.a). ¿Conoces tus derechos? Convención sobre los derechos del niño. Versión resumida. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-CONVENCION-SOBRE-LOS-DERECHOS-DEL-NINO-version-resumida.pdf>
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (s.f.b). ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/la-convencion>
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2006). Convención Internacional de los derechos de los niños. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2012). Panorama de la Adolescencia Indígena en México desde una perspectiva de Derechos. UNICEF – CIESAS. <http://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/panorama-de-la-adolescencia-indigena-en-mexico-desde-una-perspectiva-de-derechos/>
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2015). Hablemos de participación infantil. <https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/>
- Vargas-Garduño, María de Lourdes. (2013). La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, Municipio de Nahuatzen, Michoacán. México: SEP/CGEIB. [https://dgeib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00046.pdf](https://dgeib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00046.pdf)

# Competencias profesionales de la asesoría educativa, en la zona 6 de Educación del Ecuador

Professional competences of the educational advisory, in zone 6 of Education of Ecuador  
Competências profissionais de aconselhamento educacional, na zona 6 da Educação no Equador



**Silvia Karina Pérez Portilla**

[silvia.perezportilla@gmail.com](mailto:silvia.perezportilla@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0003-2113-5617>

Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador

| Artículo recibido el 22 de abril 2023 | Arbitrado el 14 de junio de 2023 | Aceptado el 30 de junio 2023 | Publicado el 01 de julio 2023

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.30>

## RESUMEN

### Palabras clave:

Asesoría educativa;  
Desempeño profesional;  
Competencias profesionales de Asesoría Educativa

La investigación tuvo como objetivo: determinar las principales competencias del desempeño profesional del Asesor Educativo en el marco del tercer subproceso, evaluación de la gestión de asesoría, en la Zona 6 de Educación del Ecuador, período 2019-2021, para el reconocimiento del rol que cumple el Asesor Educativo en la calidad de educación de la zona y del país. El método empleado fue el cualitativo, descriptivo e interpretativo, con la comparación de datos recolectados mediante los instrumentos de investigación: guía de análisis de contenido, guía de entrevista. Se obtuvo que, los asesores educativos desarrollan diversas competencias indispensables para la ejecución de sus funciones y desempeño profesional, tales como: competencias de comunicación, acompañamiento, planificación, trabajo en equipo, apoyo pedagógico y emocional, entre otras. Se concluye que los resultados contribuyen al fortalecimiento del ejercicio profesional del equipo de asesoría educativa de la zona 6

## ABSTRACT

### Keywords:

Educational Advisory;  
Professional performance;  
Professional Competences of Educational Advisory

The research had as objective: to determine the main competences of the professional performance of the Educational Advisor within the framework of the third thread, evaluation of the advisory management, in Zone 6 of Education of Ecuador, period 2019-2021, for the recognition of the role played by the Educational Advisor in the quality of education in the area and the country. The method used was qualitative, descriptive and interpretive, with the comparison of data collected through the research instruments: content analysis guide, interview guide. As a main conclusion, it was obtained that educational advisors develop various essential skills for the execution of their functions and professional performance, such as: communication skills, accompaniment, planning, teamwork, pedagogical and emotional support, among others. These results contribute to the strengthening of the professional practice of the educational advisory team of zone 6.



---

## RESUMO

---

**Palavras-chave:**

Consultoria educacional;  
Desempenho  
profissional;  
Competências  
profissionais da  
Consultoria Educacional

O objetivo da pesquisa foi: determinar as principais competências do desempenho profissional do Assessor Educacional no âmbito do terceiro segmento, avaliação da gestão consultiva, na Zona 6 da Educação no Equador, período 2019-2021, para o reconhecimento do papel que o Assessor Educacional desempenha na qualidade da educação na área e no país. O método utilizado foi qualitativo, descritivo e interpretativo, com comparação dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa: roteiro de análise de conteúdo, roteiro de entrevista. Obteve-se que os orientadores educacionais desenvolvem diversas habilidades essenciais para a execução de suas funções e desempenho profissional, tais como: habilidades de comunicação, acompanhamento, planejamento, trabalho em equipe, apoio pedagógico e emocional, entre outras. Esses resultados contribuem para o fortalecimento da prática profissional da equipe de assessoria educacional da zona 6.

## INTRODUCCIÓN

La asesoría educativa en el Ecuador cumple con funciones específicas como es, orientar a los directivos en los planes de mejora, proyectos innovadores y planteamiento de soluciones. Es así que el Asesor Educativo (AE) debe ejercer su rol, con la guía de documentos del Ministerio de Educación y con la experiencia adquirida en el campo laboral, dando paso al desarrollo de competencias que evidencian su nivel de desempeño profesional. Se podría afirmar que las experiencias profesionales que viven los Asesores Educativos en su trabajo concreto, conllevan al desarrollo de competencias y conocimientos empíricos complejos que no siempre aparecen en dichos reglamentos, manuales y demás documentos que regulan la función del Asesor Educativo.

El Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc] 2013), plantea también otras funciones del Asesor Educativo como: sistematizar y difundir innovaciones pedagógicas, fomentar el trabajo colaborativo, la investigación, proponer actividades de formación y autoformación, proponer a los directivos estrategias para atender problemáticas específicas, presentar informes periódicos de su gestión. Es oportuno mencionar que la asesoría educativa se caracteriza por fomentar la democracia, horizontalidad, participación, y el respeto a los conocimientos de los y las docentes (MinEduc 2013).

No obstante, el trabajo del Asesor Educativo puede verse afectado, de acuerdo a Vallejo-Villacís (2020), por los puntos de tensión en la asesoría educativa en el Ecuador, verbigracia: la falta de difusión de las funciones del Asesor Educativo a otras

instancias del ministerio, insuficientes documentos que evidencien el trabajo cualitativo del Asesor Educativo, puesto que se da el predominio del método cuantitativo en la investigación profesional, predominio del nivel central y, la falta de investigación sobre estos temas.

Con la revisión previa de dichos documentos, se menciona un punto clave para entender la problemática acerca de la Asesoría Educativa en Ecuador: “Prácticamente no existen estudios o análisis sobre esta importante función dentro del sistema organizacional del Ministerio de Educación” (Vallejo-Villacís 2020, p.88). Estos estudios incluyen el desarrollo de competencias profesionales del Asesor Educativo.

En el Manual de Asesoría de Calidad se postulan cuatro subprocesos de la asesoría educativa: planificación, asesoramiento, evaluación de la gestión de asesoría, control y mejora (MinEduc 2017a). Por tanto, la presente investigación determina las principales competencias del desempeño profesional del Asesor Educativo en el marco del tercer subproceso, en la Zona 6 de Educación del Ecuador, durante el período 2019-2021, con la comparación de datos cualitativos, descriptivos y prescriptivos, para el reconocimiento del rol que cumple el Asesor Educativo en la calidad de educación de la zona y del país.

El conocimiento del desempeño profesional del Asesor Educativo, en función de la evaluación de su gestión, permite llevar a cabo lo planteado por el Art.31 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que describe que los asesores y auditores educativos son parte de: “impulsar la calidad educativa en establecimientos” (MinEduc 2012b, 78). El desarrollo de las competencias es prioritario

para ejercer el rol de Asesor Educativo de la manera más responsable, ética y comprometida con la transformación social del Ecuador.

En cuanto a las competencias profesionales, Gómez (2005) señala que son consideradas estructuras complejas de combinación de atributos, ya sean éstos: conocimientos, habilidades o valores, que permiten la resolución de problemas a situaciones específicas que se presentan en el ejercicio laboral, teniendo la capacidad de colaborar en el entorno de trabajo; las competencias facultan para que el desempeño profesional se realice con responsabilidad y eficiencia, actuando con compromiso, según González (2006).

Se pretende hacer un acercamiento al desempeño profesional y competencias, con el tercer subproceso de Asesoría Educativa porque en el Manual de Asesoría de Calidad (MinEduc 2017a), se plantea que la evaluación de la gestión de asesoría permite determinar la eficacia y eficiencia de la labor realizada por el Asesor Educativo, para establecer necesidades de capacitación, repensar los subprocesos de asesoría y difundir lo que implica ser Asesor Educativo o Asesora Educativa, con los respectivos instrumentos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Repensar los subprocesos de asesoría y las competencias profesionales, requiere de la reflexión y actuación del Asesor Educativo, con la ejecución de postulados mencionados en el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) y otros documentos, para visibilizar la perspectiva cualitativa de la Asesoría Educativa. Pues de la asesoría se espera que: “enfaticé los procesos metacognitivos de reflexión profesional ya que permiten dejar capacidad instalada e institucionalizar parte de las condiciones del cambio, asegurando su continuidad” (MinEduc 2013, 9).

Finalmente, en el documento Código de Ética del Asesor Educativo (MinEduc 2014a), se plantea una pregunta que interpela sobre la importancia del Asesor Educativo en el sistema educativo ecuatoriano, haciendo alusión a cómo debería ser su desempeño profesional:

*¿Será que la transformación en lo social, lo económico, lo digno, lo político requiere de un compromiso basado en el cambio de actitud de cada uno de los actores del proceso educativo, entre éstos el asesor educativo, quien por su función está llamado a convertirse en un referente de la educación nacional? (MinEduc 2014a, 18).*

En consonancia con la pregunta planteada, el Asesor Educativo debe ser un referente de la educación del país, razón por la cual, requiere desarrollar competencias profesionales, reflejadas en su desempeño, que le permita realizar el acompañamiento a los directivos. De este modo, se justifica la pertinencia de investigar sobre las competencias profesionales del Asesor Educativo, pues es un miembro prioritario en el desarrollo de la calidad educativa del país.

## MÉTODO

La determinación de las competencias profesionales de los asesores educativos, se realizó con un enfoque cualitativo, con base en: 1) análisis del contenido del corpus discursivo compuesto por documentos oficiales del Ministerio de Educación, 2) realización de entrevistas estructuradas a cuatro Asesores Educativos y dos directivos de la zona 6 de Educación, 3) diseño de la matriz comparativa del

análisis de contenido y las entrevistas.

El análisis de contenido es una técnica que sirvió en la interpretación de textos para el conocimiento y profundización de diversos aspectos relacionados con el problema de investigación. Esta técnica fue pertinente, ya que permitió la generación de la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva de los documentos: Manual de Asesoría de Calidad, versión 1 y 2, del MinEduc (2014b,2017a); Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (2013); Código de Ética del Asesor Educativo (2014a); Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012b); Manual para la implementación y evaluación de los Estándares de Calidad Educativa (2017b).

La entrevista estructurada constó de un cuestionario de preguntas realizadas a cuatro asesores educativos (de 23 asesores en la zona 6 de Educación) y dos directivos, siendo actores educativos que describieron cómo se da el subproceso de evaluación de la gestión de asesoría, en relación con el desempeño del Asesor Educativo. De acuerdo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se consideró que este tipo de entrevista puede ser más flexible y abierta.

Las respuestas de los entrevistados se analizaron en relación con la categorización del análisis de contenido del corpus discursivo. Por último, se aplicó el diseño de una matriz de contraste entre el análisis de contenido del corpus discursivo y el análisis de respuestas de los asesores y directivos, sobre la evaluación de la gestión de asesoría educativa para la determinación de competencias profesionales.

## RESULTADOS

Como primer paso, se construyó el sistema categorial apriorístico (ver Tabla 1), con la subcategoría: competencias y desempeño del Asesor Educativo, luego se procedió con la lectura temática y codificación abierta de los textos; como siguiente paso, se realizó la lectura relacional y codificación axial, para terminar con la codificación selectiva. Surgieron subcategorías emergentes tales como fortalezas y debilidades del tercer subproceso de la asesoría, el mejoramiento del desempeño profesional, difusión de proyectos exitosos de asesoría y el logro de los estándares de calidad educativa.

**Tabla 1.** Sistema Categorical Apriorístico

Categorías	Subcategorías	Palabras clave
Evaluación de AE (tercer subproceso de la gestión de asesoría)	Valoración	-Autoevaluación -Coevaluación -Heteroevaluación
Evaluación de AE	Análisis de resultados	-Elaboración del EDPA -Retroalimentación del AE
Evaluación de AE	Competencias profesionales del AE Desempeño profesional	-Gestión de Asesoramiento a las Instituciones Educativas: - Gestión en desarrollo profesional -Gestión de trabajo en equipo

Elaboración propia (2021), a partir de la revisión documental del marco teórico referencial.

Algunas funciones de asesoramiento fueron codificadas como competencias de planificación del Manual de Asesoría de Calidad (2014b): replanificar la agenda de trabajo de acuerdo al contexto, elaborar el diagnóstico situacional con el empleo de instrumentos de investigación, motivar a los directivos hacia el logro de los objetivos planteados, flexibilizar las opiniones. Además, se codificó la función: orientar la gestión de las instituciones educativas hacia el alcance de los estándares de calidad educativa, identificada en el MNASGE, en el Código de Ética y Manual de Implementación de Estándares de Calidad Educativa.

La entrevista se realizó con base a las siguientes temáticas:

#### **Experiencias con respecto a la Asesoría Educativa y Evaluación de su gestión**

Los asesores educativos consideraron que la evaluación permite valorar el trabajo del Asesor Educativo y determinar la efectividad de los mecanismos implementados, por ejemplo, el número de instituciones educativas asesoradas. La evaluación es importante porque se puede conocer la eficiencia y eficacia de los procesos de asesoría; los directivos

opinaron que la asesoría se convierte en un soporte para las instituciones, en asuntos como los planes de mejora, lo que corrobora la función planteada por el MNASGE: el AE orienta la gestión de las instituciones escolares y ejecuta planes de mejora para cumplir con los estándares de calidad educativa.

Expusieron que antes de la pandemia había mayor desconocimiento de las funciones del Asesor Educativo por parte de algunos actores del sistema educativo, pero con la emergencia sanitaria, a través de la modalidad virtual, se empieza a dar a conocer ciertas funciones de la asesoría educativa, dando una cobertura aproximada a 900 instituciones educativas mensualmente.

#### **Evaluación de la gestión de Asesoría Educativa en el contexto de la pandemia por Covid-19**

Los Asesores Educativos han acatado los instructivos emitidos el 8 de junio de 2020 por parte de la Subsecretaría de Apoyo y Seguimiento; por lo que en los procesos de evaluación hay algunos cambios, tales como la valoración que se realiza a la gestión de asesoría a través de los puntajes obtenidos en las Estrategias de Calidad a la Gestión Educativa de las instituciones educativas (ECCGE), que son lineamientos por la pandemia para que los



establecimientos lleguen a 100 puntos.

En el caso del Asesor Zonal, cumple funciones de coordinación de las actividades de asesoría, a partir de los lineamientos que se emiten de manera dinámica desde la Planta central, además de acompañar a las instituciones en la implementación de dichos lineamientos que son de orden pedagógico y administrativo. Es así que el Asesor Educativo es un profesional que se adapta a diferentes contextos con el desarrollo de competencias, para el debido acompañamiento a los directivos.

### **Valoración. Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación**

Se han aplicado los tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, a través del diálogo y documentos como los informes técnicos de cierre, actas, agendas semanales, entre otros. La evaluación por parte del Asesor Zonal, se realizaba a través de visitas para la verificación de los documentos construidos en cada Institución Educativa (IE), sin embargo, debido a la pandemia, el seguimiento se ha realizado por teletrabajo. Son importantes las agendas de los AE, en donde se describen cuántas instituciones serán asesoradas, estas agendas se revisan semanalmente. Hay una matriz para cotejar con las agendas, luego se elabora el informe mensual de teletrabajo y se sube a OneDrive.

Los asesores educativos tienen una visión sobre el trabajo que están realizando, y la ausencia de aplicación de algunos instrumentos de evaluación puede deberse a que los mismos se encuentran en constante desarrollo, recordando que la asesoría es flexible, y por el cumplimiento de tareas; aunque hay que enfatizar la importancia de la aplicación de estos

instrumentos para valorar el esfuerzo que realizan los asesores educativos. A pesar de esto, se obtuvo un conocimiento del trabajo que realizan estos profesionales, desde la opinión del asesor zonal, asesores de circuito y directivos, en concordancia con el postulado del MNASGE (MinEduc 2013, 9): se espera que la Asesoría Educativa enfatice los procesos metacognitivos de reflexión profesional.

### **Fortalezas y debilidades de los AE**

Las fortalezas que se han identificado del rol que cumple los AE son: responsabilidad, desarrollo de insumos comunes, adaptación a los diferentes contextos, predisposición al cambio y la innovación, capacitación permanente, investigación y empatía. De esta manera, tienen amplio conocimiento de las funciones de asesoría y alta capacidad de motivación, de acuerdo a la respuesta de un directivo.

Entre los aspectos a mejorar se han identificado: la organización y periodicidad del acompañamiento y la cobertura a nivel zonal ya que no hay asesores en todos los distritos, aunque durante la emergencia sanitaria se ha ampliado el acompañamiento. Los nudos críticos que se han presentado para el cumplimiento del rol de los Asesores Educativos antes de la pandemia fue la escasa cantidad de AE, y durante la pandemia, la falta de conectividad de algunos directivos y docentes.

Un directivo aseguró que las cualidades y competencias de los Asesores Educativos le han ayudado en esta época de pandemia por Covid-19, motivando a continuar, a ser apoyo para que el estudiantado no abandone el sistema educativo; en la comprensión de procesos o mensajes enviados por el Ministerio de Educación para cumplir con responsabilidad. Del mismo modo, los Asesores

Educativos tienen la habilidad para dirigirse sin temor y demuestran experticia. Estas aseveraciones conducen a determinar que efectivamente el Asesor Educativo trabaja en pos de la calidad educativa del Ecuador, por tal motivo la detección de las fortalezas y debilidades de la evaluación de la gestión de asesoría y de las competencias profesionales, ayudan a perfeccionar el rol que ejerce el Asesor Educativo, desde el enfoque cualitativo.

### **Mejora del Desempeño Profesional del AE**

En la mejora del desempeño profesional del Asesor Educativo se han realizado círculos colaborativos, que son grupos de cuatro o cinco integrantes, para tratar tópicos como la auto preparación y elaboración de insumos y propuestas, las que son puestas en común a todo el equipo para ser implementadas en las IE a las que se asesora. También se han efectuado capacitaciones sobre temas como: el uso de herramientas tecnológicas, actualización del Modelo Nacional de Gestión, EFQM que es un modelo sobre estrategias normativas como las ISO, y asesoría virtual. Las capacitaciones y desarrollo profesional surgen ante todo como iniciativa propia de los asesores.

En cuanto a los proyectos innovadores exitosos de asesoría que se han realizado están: dos congresos internacionales diseñados y ejecutados por asesores educativos de la zona 6, la Asesoría Virtual y su gran cobertura, el uso y manejo de plataformas virtuales, la orientación a directivos y docentes sobre el uso de las mismas y más herramientas tecnológicas, el proyecto de Lectoescritura Inicial para Segundo Grado. Otro entrevistado respondió que las comunidades de aprendizaje, especialmente en nivel Inicial y Preparatoria, están dando resultados y han

sido replicados, sin embargo, falta mayor difusión del trabajo que realiza el equipo de asesoría educativa.

### **Competencias profesionales del Asesor Educativo**

Los asesores educativos coincidieron en que todas las competencias se están desarrollando, y han ayudado a su desempeño profesional, interactuando con los demás actores educativos. Un asesor mencionó: “sobre todo la competencia pedagógica y didáctica para que el profesorado lo pueda implementar en sus aulas, en vista de que en la Zona 6 no tenemos Docentes Mentores” (B.P., comunicación personal, 9 de agosto de 2021). Otro asesor describió: “solamente la competencia: realizar visitas periódicas a las instituciones educativas, se ha reemplazado por el acompañamiento virtual, que resulta ser más efectivo y tener más cobertura” (M.G., comunicación personal, 15 de agosto de 2021).

Según las respuestas de los asesores, las competencias profesionales de redacción se desarrollan con la aplicación de las agendas en cada institución educativa, la comunicación a las instancias superiores sobre la labor cumplida. Las competencias de planificación se optimizan mediante la elaboración del Plan Operativo Anual (POA) zonal, las planificaciones mensuales, las agendas semanales, los planes de asesoría para los planes de mejora.

Las competencias de acompañamiento se desarrollan acudiendo a los establecimientos educativos a apoyar en el alcance de los estándares estipulados en el Plan de Asesoría, asimismo, brindando apoyo pedagógico con las visitas áulicas; y las competencias de solución de conflictos, a través de socializaciones de la normativa y la instalación de círculos restaurativos.

Otras competencias que se han desarrollado con mayor fuerza son las de contención emocional, tan necesarias para apoyar a directivos y docentes en los últimos meses por la pandemia; también, las competencias de innovación, trabajo colaborativo y liderazgo, a través de la organización y ejecución de proyectos como los congresos nacionales e internacionales y redes de aprendizaje. Además, se desarrollan las competencias de estrategia y falta desarrollar competencias sobre el área de estadística: “de las habilidades duras, en gran porcentaje se desarrollan, aunque falta la parte estadística, pues los números nos permite ver los resultados que se han obtenido y se requiere para la evaluación” (M. W., comunicación personal, 21 de septiembre de 2021).

### Aspectos a tomar en cuenta para mejorar la Evaluación de la gestión de Asesoría Educativa

Como mensaje final, los asesores educativos y directivos respondieron qué aspectos hay que tomar en cuenta para mejorar la evaluación de la gestión

de Asesoría Educativa, por ende, las competencias profesionales. “Considero que todos los aspectos que se consignan en los anexos de evaluación apuntan a evaluar de manera correcta la gestión de Asesoría, por lo que si algo se tendría que agregar sería el de dotar de AE necesarios para que el sistema se implemente adecuadamente” (B. P., comunicación personal, 9 de agosto de 2021).

De acuerdo a una asesora educativa, es importante desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que cuestione el sistema, tener una mirada sobre qué es lo que se quiere lograr en beneficio de la educación del país, democratizar el conocimiento, impulsar el trabajo en equipo, reconocer y estimular los aportes individuales y grupales. Y desde el punto de vista de un directivo, un aspecto a valorar como indicador de éxito para la Asesoría Educativa es el análisis del avance de las instituciones. Así se estaría cumpliendo con lo divulgado por Revilla (1999): la asesoría debe favorecer el cambio de la educación.

**Tabla 1.** Matriz de contraste

Categoría/ Subcategoría/Palabra Clave	Análisis de Contenido Documental	Análisis de Respuestas
Categoría: Evaluación de la Gestión de Asesoría Educativa Aspectos generales	El propósito de la Evaluación de la Gestión de Asesoría Educativa es determinar el nivel de eficacia y eficiencia de la gestión realizada. El Asesor Educativo puede mejorar profesionalmente.  Los Asesores Educativos perciben que hay desconocimiento de sus funciones por parte de otros funcionarios del Ministerio de Educación.  La evaluación del proceso de acompañamiento a las instituciones educativas en pandemia se realiza de acuerdo a los siguientes indicadores: acompañamiento a las instituciones educativas según lo asignado, asesoramiento a los directores y docentes.	La evaluación es importante porque se puede conocer la eficiencia y eficacia de los procesos de asesoría. Se puede medir el impacto de la labor profesional del Asesor Educativo.  Antes de la pandemia había mayor desconocimiento de las funciones del Asesor Educativo por parte de algunos actores del sistema educativo, pero con la emergencia sanitaria, se difundió más la labor de la asesoría educativa.  En los procesos de evaluación hay algunos cambios por la pandemia, tales como la gestión de asesoría que se realiza con base a los puntajes obtenidos en las Estrategias de Calidad a la Gestión Educativa de las IE (ECCGE). El Asesor Educativo, de acuerdo a los directivos, ha acompañado debidamente en esta época de pandemia, en aspectos como contención emocional.

Categoría/ Subcategoría/Palabra Clave	Análisis de Contenido Documental	Análisis de Respuestas
Categoría: Evaluación de la Gestión de Asesoría Educativa Aspectos generales	<p>Nivel de avance en el cumplimiento de los estándares educativos de calidad.</p> <p>-Proyectos exitosos de gestión de asesoría.</p>	<p>Con respecto al logro de estándares de calidad educativa se han encontrado dificultades en las IE. Los asesores han fomentado el trabajo colaborativo para tratar de subsanar este aspecto.</p> <p>Proyectos de asesoría: la asesoría virtual y su cobertura, el uso y manejo de plataformas virtuales, congresos como los internacionales, las comunidades de aprendizaje. Falta mayor difusión de los proyectos exitosos.</p>
Evaluación de la gestión de Asesoría Educativa/ Valoración	<p>El AE evalúa su propia gestión, el desempeño de su compañero, reflexionando de manera conjunta sobre la información ingresada.</p> <p>El director o rector de la Institución realiza o delega la evaluación de la Asesoría</p>	<p>Estos instrumentos de evaluación, no se aplican totalmente como en el manual, pues están en constante desarrollo, por la flexibilidad de la asesoría, y por el cumplimiento de los lineamientos de la DNAGE o Planta Central.</p> <p>Los directivos consideran que el nivel de satisfacción sobre los procesos de asesoría es alto, porque siempre son motivados para alcanzar las metas educativas. Los Asesores Educativos cuentan con un amplio conocimiento para la organización y ejecución de planes y estrategias.</p>
Evaluación de la gestión de Asesoría Educativa/Análisis de resultados/ Retroalimentación/	<p>El Asesor Zonal realiza visitas de apoyo y seguimiento en las instituciones educativas.</p> <p>El asesor zonal se reúne con el equipo de AE para tratar las fortalezas y debilidades que se han identificado.</p>	<p>Antes de la pandemia el asesor zonal brindaba el apoyo, a través de visitas para la verificación de los insumos desarrollados en cada IE. Durante la emergencia sanitaria, se realiza con la revisión de información subida al OneDrive.</p> <p>Las fortalezas que se han identificado de la AE son: responsabilidad, desarrollo de insumos comunes, adaptación a los diferentes contextos, predisposición al cambio y la innovación. Entre los aspectos a mejorar: la organización y periodicidad del acompañamiento, la cobertura a nivel zonal.</p>
Evaluación de la Gestión de Asesoría Educativa/ Mejoramiento del Desempeño Profesional del AE	<p>Para mejorar el ejercicio profesional de los Asesores Educativos se realizan los círculos colaborativos.</p> <p>Hay momentos de formación teórico-prácticos y momentos de formación durante el ejercicio profesional del AE.</p>	<p>Para la mejora del desempeño profesional del Asesor Educativo se han realizado círculos de estudio. Han recibido capacitación de diversos temas. La capacitación es sobre todo iniciativa del asesor.</p>

Categoría/ Subcategoría/Palabra Clave	Análisis de Contenido Documental en el CO	Análisis de Respuestas
Evaluación de la gestión de Asesoría Educativa/ Competencias profesionales del Asesor Educativo	Gestión de Asesoramiento a las instituciones educativas:	Los asesores educativos y directivos coinciden en que todas las competencias se desarrollan. Hay que reforzar las competencias de organización, tecnológicas y de estadística.
	Competencias de comunicador.	La competencia: visitar periódicamente a las instituciones educativas, se ha reemplazado por la comunicación virtual.
	Competencias de planificación Competencias de redacción	Las competencias de planificación se desarrollan con la elaboración del POA zonal, las planificaciones mensuales, las agendas semanales, los planes de asesoría.
	Competencias de Acompañamiento	Las competencias de acompañamiento, antes de la pandemia, se desarrollan acudiendo a los establecimientos educativos a apoyar en el alcance de los estándares.
	Competencias de manejo de conflictos	Las competencias de solución de conflictos, a través de socializaciones de la normativa y la instalación de círculos restaurativos.
	Gestión en Desarrollo profesional	Los AE se preparan permanentemente para el desarrollo profesional
	Gestión de trabajo en equipo	Se ha trabajado en grupos.  El asesor zonal ha convocado a sesiones de trabajo. Generación de insumos, apoyo pedagógico.
	Otras competencias	Contención emocional, liderazgo, innovación, a través de la planificación y ejecución de proyectos como los congresos. Competencias de estrategia.

Elaboración propia (2021), basada en el análisis de contenido documental y análisis de respuestas.

## DISCUSIÓN

Se ha determinado que hay competencias importantes que debe tener un Asesor Educativo, desarrolladas mediante procesos de reflexión, de análisis, investigación, planificación, tan necesarias para un desenvolvimiento eficiente del Asesor Educativo. Tales competencias se han encontrado

a cuatro asesores educativos y dos directivos de la Zona 6 de Educación.

Asimismo, es crucial indicar que se han desarrollado otras competencias tan esenciales para que los Asesores Educativos lleven su praxis de la manera más equilibrada posible: escucha activa, ser flexibles, innovadores, constantes, motivadores, ser

responsables, puntuales, ágiles, tener fluidez verbal, estar abiertos al diálogo, ejercer el liderazgo.

En contraste con una investigación realizada por Bonilla (2014), se han encontrado aspectos similares acerca de las competencias que deben tener los Asesores Educativos, como: el apoyo continuo o motivación para fortalecer la gestión educativa, ser dinámicos, proponer alternativas, practicar el diálogo interactivo, capacidad para el diseño de proyectos, animar encuentros de reflexión, informar resultados, entre otros.

Se visibilizó la aplicación de los tipos de evaluación mediante las reuniones grupales, el seguimiento del Asesor Zonal con el análisis de las agendas semanales e informes mensuales de los AE, y por el nivel de satisfacción de los directivos sobre la asesoría. Con respecto a las funciones del Asesor Zonal, hay que reforzar la respectiva retroalimentación a los Asesores Educativos para el mejoramiento del desempeño profesional, cabe recalcar el esfuerzo que realizan los asesores educativos para autoformarse.

Por pandemia, el equipo de asesoría educativa ha fortalecido las competencias sobre inteligencia emocional, innovación, liderazgo, estrategias y más. Es decir, el nivel de desempeño profesional de los Asesores Educativos es adecuado, a pesar de que no todo lo estipulado en el Manual de Asesoría de Calidad se lleva a cabo y, que no siempre el trabajo que realizan se da a conocer.

Con las entrevistas se ha determinado que, debido a la emergencia sanitaria, se conoce más el papel que desempeña el AE y que se ha ampliado la asesoría a un mayor número de establecimientos educativos, por lo que hay mayor apertura para conocer las funciones del AE, documentando la reflexión que han hecho los informantes clave sobre

diferentes tópicos inherentes al tercer subproceso de asesoría. Así, se pudo dar respuesta a algunos puntos de tensión de Vallejo-Villacís (2020) como: la escasez de estudios de estos temas, la falta de conocimiento de las funciones del AE y la priorización del enfoque cuantitativo en el trabajo investigativo de asesoría educativa.

El desarrollo de la investigación ha promovido los procesos metacognitivos promulgados en el MNASGE, con lo cual los AE han podido hacer una reflexión sobre su tarea como se explica en el documento mencionado (MinEduc 2013, 30). Entonces, los Asesores Educativos ejecutan un rol primordial para la mejora de educación en la Zona 6, demostrando que hay una relación entre la Asesoría Educativa y la calidad de la educación del país.

## CONCLUSIONES

El trabajo de investigación permitió realizar un análisis cercano al desempeño profesional del Asesor Educativo a partir de la evaluación de la gestión de Asesoría Educativa, con subcategorías principales: competencias profesionales del Asesor Educativo, valoración, análisis de resultados, retroalimentación; concluyendo que este subproceso determina la efectividad y eficacia de los mecanismos implementados en la asesoría y el nivel de desempeño profesional del asesor educativo, de acuerdo al desarrollo de sus competencias.

A partir del análisis de contenido de los documentos y de respuestas se concluye que los Asesores Educativos desarrollan las competencias profesionales: competencias de Gestión de asesoramiento a las Instituciones Educativas: competencias de comunicador, planificación, manejo

de conflictos, acompañamiento, de redacción; competencias de Gestión en desarrollo profesional; competencias de Gestión de trabajo en equipo; y otras competencias como de apoyo pedagógico y emocional. Es necesario seguir fortaleciendo las competencias de investigación, digitales, estadística, pensamiento crítico, entre otras.

La Evaluación por competencias resulta ser un medio óptimo para valorar el desempeño profesional del Asesor Educativo y, las competencias permiten que el desempeño profesional se realice con responsabilidad, reflexión crítica y eficiencia, actuando con compromiso y asumiendo las consecuencias de los actos, según González (2006). Razón por la cual la presencia del AE es de vital importancia para lograr la calidad educativa en el Ecuador.

## REFERENCIAS

- Bonilla Verdesoto, R. "Descripción y comparación de los sistemas en supervisión educativa en Colombia, Chile y Ecuador". Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Universidad Andina Simón Bolívar, 2014. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4454>
- González, V. "La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa". *Revista de Educación XXI*, 8 (2006): 175-187. <https://core.ac.uk/download/pdf/41563302.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Primera Edición. México: Edamsa Impresiones, S.A. de C.V, 2018.
- Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc]. Acuerdo N°020-12. 2012a <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. Marco Legal Educativo: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Quito: Editogran S.A, 2012b
- Ministerio de Educación del Ecuador. Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, 2013 Ministerio de Educación de Ecuador. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MNASGE\\_aprobado\\_18dic.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MNASGE_aprobado_18dic.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. Código de Ética del Asesor Educativo. Quito: Ministerio de Educación, 2014a <https://silo.tips/download/codigo-de-etica-del-asesor-educativo-utopia-es-la-fuerza-de-millones-de-hombres>
- Ministerio de Educación del Ecuador. Manual de Asesoría de Calidad. Quito: Ministerio de Educación, 2014b [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/manual\\_asesoria\\_calidad.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/manual_asesoria_calidad.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. Manual de asesoría de calidad. Versión 2.0. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2017a
- Ministerio de Educación del Ecuador. Manual para la implementación y evaluación de los Estándares de Calidad Educativa. Quito: Ministerio de Educación, 2017b. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-laimplementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. Lineamientos para la articulación de las actividades de asesores, auditores educativos y docentes en formación de mentores para el seguimiento a la implementación del Plan Educativo. Quito: MinEduc, 2020.
- Ministerio de Educación del Ecuador. Plan Nacional "Aprender a tiempo". Quito: MinEduc, 2021. <https://es.scribd.com/presentation/542628951/Plan-de-Nivelacion-Aprender-a-Tiempo>
- Pérez, S. "Desempeño Profesional del Asesor Educativo, desde el análisis del subproceso de Evaluación de la Gestión de Asesoría Educativa, en la Zona 6 de Educación, durante el período 2019-2021". Tesis de Especialización en Gestión de la Calidad en Educación, Universidad Nacional de Educación, 2022. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2499>
- Revilla, D. "El asesoramiento externo a las instituciones escolares en el sistema educativo

peruano". Pontificia Universidad Católica del Perú: Departamento de Educación, 3, 15, 1999: 73-98. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5236/5230>

Vallejo-Villacís, G. "Asesoría educativa en el Ecuador: campos de tensión". Cátedra, 3, 3, 2020: 88-110. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/2406/3310>



## Un análisis de la colonialidad en la Normal Superior Simón Bolívar

An analysis of coloniality in the Simón Bolívar Higher Normal School  
Uma análise da colonialidade na Escola Normal Superior Simón Bolíva

**Juan Omar Salas**

[juomars@yahoo.es](mailto:juomars@yahoo.es)

<https://orcid.org/0009-0003-3891-1416>

Profesional independiente, La Paz, Bolivia



| Artículo recibido el 20 de marzo 2022 | Arbitrado el 15 de abril 2023 | Aceptado el 20 mayo 2023 | Publicado el 01 de julio 2023

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.31>

### RESUMEN

#### Palabras clave:

Colonialidad;  
Colonialidad del  
poder; Discriminación;  
Pigmentocracia;  
Estructuras subjetivas

Ya en los primeros años de este siglo, ante el surgimiento creciente del pensamiento de la modernidad/colonialidad, en América Latina, las Universidades y Normales Superiores de Estudio en Bolivia en tanto instituciones estatales y una parte de los intelectuales bolivianos atienden el análisis de la sociedad con el impulso que significa tener un nuevo camino de interpretación. El objetivo del estudio fue analizar, a partir del trabajo "Reproducción de la colonialidad y mantenimiento de estructuras subjetivas coloniales en un espacio de educación superior" (Alcón R., 2008) la colonialidad en la enseñanza superior estatal a partir de la Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz para destacar la emigración campo-ciudad y sus repercusiones en la estructura social estudiantil de dicha institución y como eje impulsor y articulador de una serie de conductas, imaginarios colectivos e individuales que reinan en la institución educativa. Metodológicamente es cualitativa, bajo un enfoque hermenéutico. Los resultados se identificaron en la red de relacionamiento existente dentro de la institución, conductas e imaginarios individuales y colectivos manifiestos en forma de estigmatización y discriminación. Se concluyó que la reproducción de la colonialidad dentro la institución educativa y la contradicción existente entre el ser y el deber ser, entre el hecho y el enunciado, es otro rasgo de la colonialidad del poder reinante.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Coloniality; Coloniality of  
power; Discrimination;  
pigmentocracy;  
subjective structures

Already in the first years of this century, before the growing emergence of the thought of modernity/coloniality, in Latin America, the Universities and Normal Superiors of Study in Bolivia as state institutions and a part of the Bolivian intellectuals serve the analysis of society with the impulse that means having a new path of interpretation. The objective of the study was to analyze, from the work "Reproduction of coloniality and maintenance of colonial subjective structures in a space of higher education" (Alcón R., 2008) the coloniality in state higher education from the Normal Superior Simón Bolívar from the city of La Paz to highlight the country-city emigration and its repercussions on the student social structure of said institution and as the driving force and articulator of a series of behaviors, collective and individual imaginaries that reign in the educational institution. Methodologically it is qualitative, under a hermeneutic approach. The results were identified in the relationship network existing within the institution, individual and collective behaviors and imaginaries manifested in the form of stigmatization and discrimination. It was concluded that the reproduction of coloniality within the educational institution and the contradiction between what is and should be, between the fact and the statement, is another feature of the coloniality of the reigning power.

## RESUMO

**Palavras-chave:**

Colonialidade;  
Colonialidade do  
poder; Discriminação;  
pigmentocracia;  
estruturas subjetivas

Já nos primeiros anos deste século, antes da emergência crescente do pensamento da modernidade/colonialidade, na América Latina, as Universidades e Superiores Normais de Estudos na Bolívia como instituições estatais e uma parte dos intelectuais bolivianos servem ao análise da sociedade com o impulso que significa ter um novo caminho de interpretação. O objetivo do estudo foi analisar, a partir da obra "Reprodução da colonialidade e manutenção das estruturas subjetivas coloniais em um espaço de educação superior" (Alcón R., 2008) a colonialidade na educação superior estadual da Normal Superior Simón Bolívar da cidade de La Paz para destacar a emigração cidade-campo e suas repercussões na estrutura social estudantil da referida instituição e como motora e articuladora de uma série de comportamentos, imaginários coletivos e individuais que reinam na instituição educacional. Metodologicamente é qualitativo, sob uma abordagem hermenêutica. Os resultados foram identificados na rede de relações existentes dentro da instituição, comportamentos e imaginários individuais e coletivos manifestados na forma de estigmatização e discriminação. Concluiu-se que a reprodução da colonialidade dentro da instituição educacional e a contradição entre o que é e o que deveria ser, entre o fato e o enunciado, é outra característica da colonialidade do poder reinante.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la colonialidad en Bolivia es una realidad actual que permea todos los ámbitos de la sociedad boliviana, el político, el ámbito de la economía formal e informal, la estructura institucional en el ámbito público y privado, el ámbito de la salud y el ámbito de la educación.

El sector de la educación como irradiador de principios, normas, conocimientos e imaginarios es uno de los ámbitos más estrechamente implicados con el fenómeno de la colonialidad, ya sea como reproductor o inhibidor de este fenómeno, como primer bastión de resistencia a su expansión y, porque no, como una instancia de lucha contra este fenómeno global.

La estructura institucional del país está básicamente dividida en su sector estatal y privado. El primero se refleja a través de las instituciones como las universidades y las Normales rurales y ciudadanas, además de las diferentes instancias de capacitación técnica. En el ámbito privado se refleja, cada vez más, a través de la creciente creación de universidades privadas e instituciones técnicas.

Esta investigación se realiza en una Normal superior de enseñanza, donde se forjan los futuros maestros de las, escuelas y colegios de Bolivia y sus conclusiones son un aporte para la institución educativa, pero sobre todo permite visualizar las características de la colonialidad en la concretización del día a día.

Su justificación radica en que la colonialidad está presente en las relaciones tanto en el espacio público, como en el privado, en el espacio laboral como en el ámbito del ocio y el esparcimiento, pero sobre todo en el ámbito educacional. Todos

los aportes investigativos respecto a un diagnóstico sobre la colonialidad van construyendo el camino a seguir para tomar una posición respecto a ella, tanto en el ámbito teórico y como en el práctico.

En general, en el tema de la colonialidad existe un déficit de producción de datos y resultados de la investigación empírica en las instituciones de Bolivia, quedándose la discusión más bien a un nivel superficial, que se manifiesta por lo general en sacar conclusiones moralistas y voluntaristas. Esta investigación hecha en la Normal Superior Simón Bolívar es valiosa y un aporte para disminuir ese déficit. En este artículo sobre colonialidad en el Instituto Normal se centra la mirada en las relaciones de la intersubjetiva colectiva del estudiantado y el plantel docente.

Los resultados, en este sentido, son un aporte que enriquece la lucha contra el pensamiento hegemónico euro centrista.

## Marco conceptual e histórico

### Contextualización histórica de las Normales

El marco histórico donde nacieron la escuela Normal de Maestros y preceptores en Sucre en el 1909 y el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la Paz en el 1917 (Lozada, 2009) fue la transición entre el siglo XIX y XX con sus avatares político – partidarios de la lucha ideológica entre el conservadurismo y el liberalismo de la época. En esos años la educación casi no existía en términos cuantitativos absolutos “el 2,5% de la población recibía instrucción y, si consideramos la población menor de 25 años, de modo aproximado, podemos decir que solo alrededor del 6% era educada en establecimientos académicos. Esto explica los niveles de analfabetismo superiores al 80%” (G., De

Mesa, De Mesa, Gisbert T., 2016). En el ámbito de la educación reinaba la lucha entre el pensamiento pedagógico de Tamayo y el darwinismo social representado por Georges Rouma (Lozada, 2009).

Estos dos pensamientos se canalizaron en direcciones distintas: la primera dirigida al campesinado con niveles de enseñanza básicos y elementales de conocimiento, el indio, el pongo, no necesitaba de esta instrucción según el pensamiento de la época, sin embargo se direccionaba para crear mejores condiciones para el funcionamiento óptimo de la hacienda como unidad de producción y la segunda en el ámbito ciudadano, esencialmente elitista en cuanto a acceso y contenido de la enseñanza en la Normal Superior.

Este fue el primer paso institucional de la educación rural en Bolivia que empezó en el tiempo a madurar hacia una educación soberana, cuyo resultado fue la fundación de la Escuela-Ayllu de Warisata.

El 2 de agosto de 1931 se fundó la escuela de Warisata, la cual se convirtió en un hito de la educación boliviana, tenía además todos los niveles de enseñanza y unía la enseñanza teórica y práctica. Tradiciones, costumbres y autodeterminación se unían y con ayuda casi nula del estado, su dirección estaba a cargo del parlamento de amautas, grupo de personas representantes de la comunidad (Vilchis, 2014).

“Warisata promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza con enfoque técnico y productivo. Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron: Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada

en la cosmovisión de los indígenas”. (Vilchis, 2014)

La experiencia de Warisata fue el intento de romper con las relaciones de colonialidad en el campo, en la comunidad, y al final se quedó como un hito histórico de la educación boliviana, fue una isla rodeada del mar de la colonialidad.

Otro hito importante fue la revolución del 52, en tanto subversor de esquemas, facilita y posibilita el acceso a la formación profesional de jóvenes hasta ahora postergados por su no pertenencia a la cultura occidental. Esta revolución impulsó la migración campo-ciudad. Las necesidades de ascenso social y de educación formal hicieron presión para que se acelerara los cambios institucionales en la educación.

Esta emigración fue especialmente fuerte en los años 60 y 70 y el campesino emigrante empezaba a tener un lugar en la actividad laboral de La Paz y también un lugar en las Normales estatales.

Esto trajo aparejados cambios en el imaginario social de la sociedad. Cambios en el imaginario social del campesino. Una nueva forma de estar en la colonialidad. La vivencia de la colonialidad desde una perspectiva al que no se estaba acostumbrado. A finales del 70 y comienzos de la década de los 80 ya se veían claramente los resultados de este proceso permeado de colonialidad: la inclusión y pertenencia a la Instituto Normal Simón Bolívar de jóvenes aimaras y el desplazamiento de los grupos de jóvenes propiamente ciudadanos, los cuales, hasta ese momento, siempre consideraron a la Normal como su espacio natural de profesionalización. En los años 90 se completó este proceso de desplazamiento de jóvenes mestizos monolingües por parte de los jóvenes de extracción cultural

nativa y en gran parte bilingüe (Vilchis, 2014).

En cuanto a conceptos para la investigación de las estructuras subjetivas coloniales esta investigación recurre fundamentalmente a la corriente de pensamiento que ve a América latina desde los lentes de la colonialidad y recurre también al uso conceptual de categorías propias de la llamada sociología clásica como las que defiende Durkheim, Bourdieu y el representante de la microsociología Erving Goffmann. A su vez se apela también a los aportes de los sociólogos bolivianos Rivera y Patzi. Este entramado conceptual actúa alrededor del concepto de colonialidad, concepto que se ve a sí mismo como un instrumento que devela la estrategia de los sistemas de pensamiento clásicos de la modernidad, entre otros, el pensamiento liberal, marxista o cristiano. Se descubre al eurocentrismo y a la cultura occidental como expoliadoras, dominantes y homogeneizadoras de las otras culturas en el mundo.

Aníbal Quijano el intelectual fundador de la colonialidad como corriente de pensamiento nos dice “que la colonialidad constituye la imbricación de los procesos económicos y políticos del capitalismo con los procesos de subjetivación y clasificación de los grupos sociales (lugar de creación de la creación de lo blanco, lo negro y lo indígena)”. Espinoza, un seguidor de la teoría de la corriente postmoderna profundiza “la colonialidad del poder” señalando que es la expresión concreta de las relaciones de colonialidad, pues establece las formas de imposición de subjetividades en la totalidad de los ámbitos de existencia social, esto es, en el trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad colectiva. (Espinoza, 2015).

En este marco, Silvia Rivera, socióloga

boliviana, ya refiriéndose a la colonialidad y más específicamente a la construcción de la subjetividad social en Bolivia, señala identificando tres ciclos históricos a través de los cuales se formaron las identidades culturales en Bolivia, estos ciclos son denominados por Rivera: el ciclo colonial, el ciclo liberal y el ciclo populista a partir de la revolución del 52, ella señala “en este sentido se dio para el indio, lo que es el desarrollo o el atraso, esto como forma de un manipuleo en cuanto a ser excluidos o ser aceptados, y de saber reconocerse como campesinos o indígenas, creando una paradoja para los gobernantes de controlar a los indios llamándolos campesinos, dándoles tierras y educación o creando una identidad refrescando a la memoria del indio para traer conciencia en sí y para sí (Rivera, 1993), en otras palabras, ella subraya la construcción de nuevos idearios y, porque no, de subjetividades, como se los creó efectivamente en Bolivia a partir de la revolución del 52.

Es precisamente por esta razón que actualmente se habla, por ejemplo, de los jóvenes campesinos migrantes y no de los jóvenes indígenas o jóvenes indios migrantes. Este hecho caracteriza muy bien el colonialismo interno a través del encubrimiento de la diferencia colonial impuesta en Bolivia. En este sentido, señala Mignolo, que el colonialismo interno es, pues, la diferencia colonial ejercida por los líderes de la construcción nacional, aplicado a Bolivia este colonialismo es el que creó la conciencia criolla blanca boliviana, siendo este el agente principal que estableció las bases del colonialismo interno, que atravesó todo el periodo de formación nacional (Mignolo, 2002).

Ya ajustando el análisis de la colonialidad en la Normal Superior constata el autor que “...un

análisis interpretativo de la reproducción de la colonialidad, y el mantenimiento de estructuras subjetivas coloniales en un espacio de educación superior... da a lugar a elementos de discriminación, distinción, diferenciación y rechazo entre los estudiantes del Instituto Normal Superior Simón Bolívar” (Alcón, 2008).

Este es el marco conceptual y el ideario en la que se enmarca el procedimiento lógico conceptual para el análisis de la colonialidad, que en esta investigación se traduce en constatar la discriminación en la institución educativa.

En este sentido, Silvia Rivera presenta a las emigraciones campo y ciudad como el eje central de los cambios y de la reestructuración societal e institucional en la ciudad de La Paz. Periodiza y escalona las migraciones, que incidieron en la sociedad y en las instituciones paceñas de la cual forma parte la Normal superior. Esta institución se convirtió una de las opciones más requeridas para la juventud de procedencia aimara recién llegada a la ciudad. Las migraciones de primera generación son las que experimentan un fuerte desfase cultural, que se manifiesta en la cotidianidad de cada individuo, producto de su identidad y su condición de habitante rural y su nueva vivencia en condiciones culturales diferentes. Se pasa a vivir en condiciones de colonialidad más claras. La descendencia de estos primeros migrantes, nacidos en la ciudad, ya dejan gran parte de los códigos culturales y de la identidad aimara, para reproducir las existentes en la ciudad. En este sentido, en el marco de la Normal Superior, la migración de primera generación fue el comienzo de los cambios paulatinos que finalmente determinaron posteriormente la estructura identitaria del

estudiantado Normalista y su inter relacionamiento con los estudiantes migrantes posteriores. Esta intersubjetividad entre estudiantes es confirmada por esta investigación como intersubjetividad colonizada.

Esta intersubjetividad surge por la procedencia del estudiante, se produce en función al manejo del idioma español, en función a las formas de vestir, en función a la apariencia física individual (es decir la tenencia de rasgos étnicos aimaras), esta diferenciación deviene en discriminación y se constata entre personas cuyo origen común es el campo y el pertenecer y/o tener la ascendencia común aimara: En este sentido, la distinción se plasma en que los migrantes de primera generación, sean discriminados por su alto grado de capital étnico. Los que realizan esta distinción son los nacidos en la ciudad, pero sus padres o abuelos son de origen rural, es decir, hijos de migrantes o nietos de estos. De manera que el origen de ambos grupos es el mismo, teniendo raíces étnico-rurales, por lo tanto, sostienen similitudes. La violencia simbólica está también aquí presente (Bourdieu, 1988).

Este fenómeno se reforzaría y a través de la televisión: “como los demás medios, ocupa un lugar importante en la institución de códigos culturales, en la gestación y ratificación social de las clasificaciones y jerarquías que regulan los patrones estéticos, éticos, valorativos y emocionales” (Margulis, Mario/Urresti, Marcelo y otros, sin año).

A la distinción, a la diferenciación y discriminación sigue generalmente la respuesta del estudiante discriminado de adaptarse al medio mediante la lógica del blanqueamiento, es decir en

la lógica de la alienación...“los discriminados que tienen mayores rasgos étnicos se alienan, adoptan y copian el habitus, de las culturas dominantes como forma de distinguirse de sus iguales” (Alcon R. , 2008).

Este blanqueamiento pasa por la adopción de “estrategias de enmascaramiento y disimulo, recurriendo al desplazamiento”, o pasa por la cooptación del habitus ajeno.

“Posteriormente los discriminados discriminan”. Esto implica el resquebrajamiento de la identidad como conciencia de exclusión o pertenencia (Patz, 2000)

Sin embargo se debe añadir que entre los estudiantes hay espacios de interrelacionamiento que se podrían interpretar como islas dentro el mar de la colonialidad, me refiero al relacionamiento intersubjetivo dentro de las labores estrictamente académicas del estudiantado, es decir, en el desarrollo de las tareas y obligaciones académicas del estudiante, estas relaciones se identifican con un espíritu de respeto y camaradería entre los estudiantes, sin embargo esto no ocurriría en el ámbito extra académico: el imaginario existente y la intersubjetividad establecida en las relaciones de los estudiantes fuera del aula y con el docente respectivamente es claramente de distinción y discriminatorio.

Como lo explicaría y justificaría muy bien Durkheim (1991), tratando con ello de evitar la anomia social, estas conductas responden y se refuerzan a través de los elementos básicos de la educación tradicional como es el relacionamiento coercitivo establecido entre lo social y el individuo, entre lo colectivo y el individuo.

## MÉTODO

Investigación cualitativa. El eje central de análisis es la periodización de las emigraciones campo-ciudad a partir de 1952 (migración de primera, segunda y tercera generación) como proceso de inclusión en la vida institucional de la Normal Superior Simón Bolívar. Gracias al trabajo metodológico y de los instrumentos utilizados en la investigación se develan las relaciones discriminatorias y/o inclusiones entabladas en el proceso de socialización dentro de esta institución educativa.

El enfoque fue interpretativo bajo el procedimiento del método hermenéutico: Contexto-Texto-Explicación.

Las técnicas de que se emplearon fueron la entrevista, la encuesta, la observación y el análisis de discurso. La población base de estudio fue de 3186 alumnos, del que se tomó una muestra de 174,58 personas, con un error muestral del 7%. La observación y el análisis del discurso se hizo, sobre todo, con respecto al relacionamiento entre el alumno y el docente en el aula y al relacionamiento estudiante – estudiante fuera del aula.

## RESULTADOS

Se interpreta que las relaciones estudiante-estudiante en la Normal Simón Bolívar se caracterizan por la distinción, diferenciación y discriminación. Existe una predisposición pigmentocrática, racista y discriminatoria entre migrantes – estudiantes de primera generación y segunda generación. Los descendientes posteriores ya adquieren paulatinamente las características que su medio predispone. La identidad rural, en

este caso, de pertenencia a la nación aimara va transformándose y adopta la identidad ciudadina con sus características enmarcadas en los parámetros occidentales. Todo esto ocurre a pesar del origen común indígena del migrante de primera, segunda o tercera generación.

Aunado a lo anterior, los estudiantes experimentan

*la pertenencia y exclusión...de la 'identidad' como proceso vivencial cotidiano... siendo el imaginario que manejan ciudadanos como rurales, lo que deriva en la ubicación que le corresponde en la estructura social, guiados por la colonialidad de forma subjetiva plasmada consciente o inconscientemente en objetiva (Alcón, 2008).*

En este marco, existen diferencias de interrelacionamiento de los estudiantes dentro y fuera del aula, dentro del aula existe un relacionamiento horizontal, ceñido y concentrado en las labores estrictamente académicas, resaltando el espíritu de colaboración, de compromiso con las tareas académicas y con los esfuerzos de superación del estudiante. Este relacionamiento cambia claramente en las actividades fuera de las aulas, en el uso del espacio recreacional y de alimentación, donde se forman grupos con matices de segregación. Tomando estos datos, se puede interpretar por tanto que existe entre los estudiantes una relación de contradicción no antagónica.

Los rasgos de diferenciación y estigmatización de las relaciones entre estudiantes son las

características físicas, los apellidos, las formas de vestir, el manejo del idioma y las formas de expresarse, que se manifiestan entre los estudiantes de migración reciente campo-ciudad.

Por un lado, la discriminación no es franca sino velada en chistes, indirectas y apodos. Esta es la forma de interrelacionamiento más común entre el discriminador y discriminado.

Por otro lado, la respuesta del estudiante discriminado es la lógica del blanqueamiento, el cambio paulatino de indumentaria, uso de cosméticos, imitación de actitudes. Si bien el blanqueamiento de apellidos es un proceso histórico antiguo, se da todavía en el momento, aunque en menor grado.

Los docentes contribuyen a la construcción de un imaginario occidental entre los alumnos migrantes.

El relacionamiento estudiante-docente en la Normal se caracteriza sobre todo por la educación tradicional, donde el docente se conduce de manera autoritaria y discriminatoria.

El argumento de ayudar al estudiante recién emigrado por parte del docente es ayudar a adoptar de la forma más efectiva y rápida las características culturales de la ciudad y las conductas formales propios de ella. Esto se da con más frecuencia a través de la exigencia verbal y acrítica de cambiar, adaptarse a la cultura ciudadina.

El docente ejerce un discurso sobre la igualdad de derechos para todos. Esta es la base para su discurso sobre la equidad de género, la equidad de raza o étnica. Sin embargo, en los hechos, el docente muestra una conducta discriminatoria con respecto



a los alumnos de procedencia rural a través de la selectividad y la distinción en las aulas, todo esto incide en resultados académicos no óptimos para ellos. Los docentes defienden y legitiman estas formas de proceder en las exigencias necesarias para un mejoramiento académico.

Este hecho se manifiesta a través de dos líneas de conducta diferenciada del docente respecto al alumno. Por un lado, un trato más amigable, de mayor confianza con alumnos que tienen características más citadinas, esto incluye compartir en los espacios de recreo y esparcimiento, por otro lado, un trato más autoritario o ridiculizante dentro las aulas con los alumnos de características más indígenas.

Los alumnos de procedencia rural inmediata sufren doble discriminación: estudiante—estudiante, docente- estudiante (un 60% tienen esta actividad discriminatoria).

Se tratan temas sobre la multinacionalidad y plurilingüismo, sin embargo, estas carecerían de efectividad y de credibilidad, dado que una parte del plantel de docentes y la administración de la Normal no se ciñen a los postulados de la descolonización. Se recomiendan, más bien, que estos deberían ser los primeros en internalizar estos postulados.

Las instituciones de enseñanza sufrieron muchos cambios a lo largo de su vida, entre estos cambios se encuentra la estructura social del estudiantado, producto de la emigración constante campo – ciudad, se constata que de ser en sus comienzos una institución de educación dirigido a los hijos de la elite social, la Normal pasa a hacer una institución de educación para el estudiantado

proveniente del campo, es decir de las clases menos privilegiadas del país.

Este cambio de estructura estudiantil pasa también por un proceso de discriminación y segregación en la que los estudiantes de condición privilegiada no quieren compartir estudios junto a los migrantes, es decir no quieren rebajarse a una condición 'del mismo nivel' y se produce de estos, a través de décadas, un éxodo paulatino a otras instituciones de educación como la Universidad pública y privada.

Por un lado, la discriminación no es franca, sino velada en chistes, indirectas y apodos. Esta es la forma de interrelacionamiento más común entre el discriminador y discriminado.

Por otro lado, la respuesta del estudiante discriminado es la lógica del blanqueamiento, el cambio paulatino de indumentaria, el uso de cosméticos, la imitación de actitudes. Si bien el blanqueamiento de apellidos es un fenómeno antiguo, se da todavía en el momento, aunque en menor grado.

El relacionamiento estudiante – docente en la Normal se caracteriza sobre todo por una educación tradicional, donde el docente se conduce de manera autoritaria y discriminatoria. A través de ello, los docentes contribuyen a la construcción de un imaginario occidental entre los alumnos migrantes aimaras.

El docente ve la necesidad de ayuda para el estudiante recién llegado a través de la adopción más efectiva y rápida de las características socioculturales de la ciudad y las conductas formales propios de ella. Esta ayuda se da con más frecuencia a través de la exigencia verbal y acrítica

de cambiar, de adaptarse prontamente a la cultura citadina,

Se ejerce un discurso sobre la igualdad de derechos para todos. Esa es la base para el discurso ampliatorio sobre la equidad de género, de raza o de etnia. Sin embargo, el docente muestra una conducta contradictoria hacia los alumnos a través de la selectividad en las aulas, todo esto incide en resultados académicos no óptimos para ellos.

En el Instituto Normal se tratan temas sobre la multinacionalidad, el plurilingüismo y la interculturalidad, este último tema tratado en menor grado.

La Normal Superior sufrió muchos cambios a lo largo de su vida, entre estos cambios se encuentra la estructura social del estudiantado, producto de la migración campo-ciudad. Se constata que de ser una institución visitada en primera instancia por jóvenes privilegiados pasa a ser una institución de educación para estudiante proveniente del campo.

La diferencia colonial hizo que los estudiantes de la ciudad no quieran rebajarse para estudiar junto a los estudiantes de extracción aymara, por lo que prefirieron irse a las Universidades.

## DISCUSIÓN

Dado que la investigación está enmarcada sobre todo en el uso conceptual de la colonialidad, este trabajo puede ser de mayor utilidad ajustándose al concepto de la colonialidad del saber, concepto que permite ajustar, intermediar más apropiadamente lo general con lo particular, es decir la colonialidad con la discriminación.

En el marco del concepto de la colonialidad del saber se facilitarían la realización de investigaciones sobre la discriminación en otros espacios de la educación formal como lo es el espacio político educativo, pero también en el currículo, en lo pedagógico y didáctica.

En la Normal están presentes como tratamientos temático - informativo la multiculturalidad y lo plurilingüe, sin embargo no es tratado suficientemente el tema de la interculturalidad y la descolonización como proceso social, este hecho llama la atención en una institución formadora de educadores, al respecto Josep Estermann señala que “el discurso de la `interculturalidad` – al menos en el contexto latinoamericano- sin una reflexión crítica sobre el proceso de `descolonización` queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la `descolonización` no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un dialogo intercultural”. (Estermann, 2014).

En el contexto de la Normal se maneja el concepto de choque cultural de los individuos, por el simple hecho de que uno nació en la ciudad y el otro en el campo aun reconociendo un origen étnico rural común, este aspecto es muy interesante, pues el choque cultural es por lo general entendido entre el choque de lo occidental y no occidental.

Así en algunos contextos, la posición sociocultural se puede volver más decisiva que la pertenencia a una condición socioeconómica a la hora de analizar la discriminación como fenómeno colectivo. El ejemplo de la Normal es ilustrativo. La discriminación de una población de estudiantes

sobre otra no siempre está ligado directamente a la estructura de clases, sino sobre todo está mediatizado y/o condicionado por la subjetividad colectiva reinante.

### CONCLUSIONES

Esta investigación tiene el mérito de confirmar empíricamente las afirmaciones acerca de la discriminación social existente en Bolivia, en sus instituciones y en los centros de enseñanza en general. En este sentido la Normal Superior “Simón Bolívar” es una institución más, que mantiene las estructuras subjetivas coloniales y las reproduce.

Identifica a la discriminación como un transversalizador de la colonialidad en el funcionamiento cotidiano de las instituciones y la sociedad.

Muestra la importancia del fenómeno de la emigración campo – ciudad en nuestro medio, pues tiene la capacidad de transformar la sociedad a través de la transformación de las estructuras sociales. Esta investigación ayuda a decodificar, a describir, entre otros, el relacionamiento campo – ciudad, el relacionamiento intersubjetivo y grupal de emigrantes devenidos en estudiantes de la Normal y sus habitus pigmentocráticos.

Esta investigación, más allá de los fenómenos de características sociológicas matiza también con los fenómenos psicosociales y de subjetivación de toda socialización.

El concepto de colonialidad merece más tratamiento para situar en su verdadera dimensión fenómenos específicos de la colonialidad.

La Normal superior es reproductora de discriminación, a pesar de tener en sus contenidos los temas de la colonialidad, multiculturalidad y

plurilingüismo, la teoría y la práctica se encuentran en contradicción.

Esta investigación da luces para ampliar la investigación sobre cambios en la estructura social hacia la ciudad de La Paz, bajo la perspectiva de la migración campo – ciudad.

Desde el punto de vista teórico muestra la viabilidad del engarce, de la complementariedad que pueda existir entre la corriente de pensamiento de la colonialidad con otras corrientes de pensamiento sistémico clásico con lo es el marxismo.

Si bien la investigación no se plantea explícitamente un procedimiento y/o un “protocolo” educativo de descolonización en las relaciones en la educación institucional, se omite enunciar elementos de un posible proceso de descolonización.

En vista a investigaciones futuras, el enfoque tendencialmente sociológico de esta investigación es un asidero importante para enfocar la discriminación también desde la óptica política-cultural en la institucionalidad y sociedad boliviana.

## REFERENCIAS

- Alcón R. (2008). Reproducción de la colonialidad y mantenimiento de estructuras subjetivas coloniales en un espacio de educación superior. La Paz: UMSB
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterio y Bases sociales del gusto. Madrid: Ed. Taurus
- Durkheim, E. (1991) La Educación moral. México. Ed. Calafon
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría descolonial de Anibal Quijano. Bogotá: Ed. Ciencia Política
- Lozada, B. (2009). La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el caribe. La Paz: Ed. Estudios Bolivianos
- Goffmann, E. (1963). Estigma. Buenos Aires: Amarrortu editores.
- Mesa, C., de Mesa J., Gisbert, T. (2016). Historia de Bolivia. La Paz. Ed. Gisbert
- Margulis, M y Urresti Marcelo, y otros. La segregación negada. Cultura y Discriminación Social. Ed. Biblos sin año
- Mignolo, W. (2002). Historias locales/Diseños globales. Chape Hill, Carolina del Norte: Ed. Akal
- Patzi Paco, F. (2020). Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólicas (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia). Instituto de Investigaciones "Mauricio Lefebvre"
- Quijano, A. (2020). De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Lima: Ed. CLACSO
- Rivera, S. (2001). Birlochas. Trabajo de Mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aimaras de La Paz y El Alto. Ed. Mama Huaco, 2001
- Vilchis, A. (2014). La Escuela-Ayllu de Warisata. México, D.F.: Ed. Revista especializada en estudios latinoamericanos

## Títeres: impulsores del desarrollo de la lengua oral en aymara

Puppets: promoters of the development of the oral language in Aymara

Bonecos: promotores do desenvolvimento da linguagem oral em aimará

**Antonio Mamani Nina**

mamaniantonio19@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1187-9328>

Centro de Aprendizaje, Villa Nuevo Potosí, Potosí,  
Bolivia

| Artículo recibido el 20 de marzo 2023 | Arbitrado el 10 de abril 2023 | Aceptado el 15 mayo 2023 | Publicado el 01 de julio 2023



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.32>

### RESUMEN

#### Palabras clave:

Educación infantil;  
Títeres; Idioma aymara;  
Desarrollo de la lengua  
oral; Estimulación del  
lenguaje

La investigación se centra en el papel de los títeres como impulsores del desarrollo de la lengua oral en aymara. Los títeres se presentan como una herramienta efectiva para impulsar el desarrollo de la lengua oral en aymara. El objetivo de este estudio fue analizar cómo los títeres contribuyen al desarrollo del lenguaje oral en aymara en seis niños y niñas de 5 a 6 años que asisten a la Unidad Educativa Villa Alicia en la comunidad Chirapaca, provincia Los Andes. Metodológicamente fue cuantitativa con un enfoque inductivo y un diseño preexperimental. Se utilizaron cuestionarios como instrumentos de evaluación. Los resultados de la investigación muestran una mejora significativa en el desarrollo de la lengua oral en aymara en niños de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Villa Alicia en Chirapaca, al utilizar títeres como estrategia didáctica. En conclusión, el uso de títeres logró de manera lúdica un abordaje pedagógico satisfactorio de la lengua oral en aymara.

### ABSTRACT

#### Keywords:

Early childhood  
education; Puppets;  
Aymara language; Oral  
language development;  
Language stimulation

The research focuses on the role of puppets as drivers of the development of the oral language in Aymara. The puppets are presented as an effective tool to promote the development of the oral language in Aymara. The objective of this study was to analyze how puppets contribute to the development of oral language in Aymara in six boys and girls aged 5 to 6 who attend the Villa Alicia Educational Unit in the Chirapaca community, Los Andes province. Methodologically it was quantitative with an inductive approach and a pre-experimental design. Questionnaires were used as evaluation instruments. The results of the investigation show that there was a significant improvement in the development of the oral language in Aymara in children from 5 to 6 years of age from the Villa Alicia Educational Unit in Chirapaca, when using puppets as a didactic strategy. In conclusion, the use of puppets achieved in a playful way a satisfactory pedagogical approach to the oral language in Aymara.

## RESUMO

**Palavras-chave:**

Educação infantil;  
Marionetas; língua  
aimará; desenvolvimento  
da linguagem oral;  
estimulação da  
linguagem

A pesquisa enfoca o papel dos bonecos como impulsionadores do desenvolvimento da linguagem oral em aimará. Os fantoches são apresentados como uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem oral em aimará. O objetivo deste estudo foi analisar como os bonecos contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral em aimará em seis meninos e meninas de 5 a 6 anos que frequentam a Unidade Educacional Villa Alicia na comunidade de Chirapaca, província de Los Andes. Metodologicamente foi quantitativo com abordagem indutiva e desenho pré-experimental. Questionários foram utilizados como instrumentos de avaliação. Os resultados da investigação mostram que houve uma melhora significativa no desenvolvimento da linguagem oral em aimará em crianças de 5 a 6 anos da Unidade Educacional Villa Alicia de Chirapaca, ao usar fantoches como estratégia didática. Em conclusão, o uso de fantoches conseguiu de forma lúdica uma abordagem pedagógica satisfatória da linguagem oral em aimará.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral es uno de los elementos constitutivos para el aprendizaje de los conocimientos de una persona con respecto al mundo que la rodea, así mismo es una herramienta que sirve para comunicar a nuestros semejantes información, mensajes, ideas y sentimientos. Es una destreza que se aprende de manera natural en los primeros años de vida, ya que el niño empieza a hablar en interacción con sus padres y/o con los adultos que lo rodean.

Para el desarrollo de la lengua oral existen dos factores necesarios: uno la maduración biológica y dos las influencias ambientales, el primero se remite a los órganos que intervienen en el habla, que nos hacen capaces de emitir sonidos, palabras, frases y comunicarnos oralmente; el segundo hace referencia a las oportunidades brindadas por el entorno y las cuales los niños necesitan para un desarrollo global adecuado.

La lengua aymara

Se desconoce el número exacto de hablantes de la lengua aymara al presente, ya que los censos realizados varían.

Los sonidos del aymara se dividen en vocales y consonantes. Vocales: a, o, u, e, i. La o y la u, por una parte, y la e y la i, por otra, se confunden mutuamente. Las vocales son todas cortas. Consonantes:

	h	hh				
	q	x	xh			
	k	k'	kh			
	y	ly	ny			
t	t'	ts	s	tc'	tch	l r
	p	p'	ph	w	m	

Este sistema fonético es casi el mismo que el de la lengua Quichua. Sólo que esta última agrega “e” a las vocales mencionadas, y carece de los sonidos aynarées xh y l. La existencia de xh contribuye mucho a hacer del Aymara un idioma más gutural que el Quichua, ya que en aquella lengua se suele añadir -xha a muchos nombres para hacerlos predicativos (Harrington, 2010, p. 27).

Con respecto a la problemática en estudio, es importante destacar que los niños del área rural, que por motivos culturales y otros aspectos relacionados, los padres evitan el lenguaje oral en aymara en la comunicación con sus hijos. Es preocupante cómo debido a que los niños que tienen como lengua materna el aymara, presentan diversos problemas para desarrollarla.

En la educación de la lengua oral aymara este idioma ya no es practicado tanto en las familias como en las escuelas; incluso es relevante mencionar que frecuentemente las personas muestran mucha timidez en expresarse o tratar de comunicarse con los que le rodean en aymara. En los niños esta situación es todavía más crítica, pues expresan dificultades y temores al responder.

Observando esta situación respecto a la lengua oral aymara, se estima trabajar con títeres. Así, por medio de lo lúdico-pedagógico contribuir con el desarrollo fluido de la lengua oral aymara.

La comprensión del desarrollo del lenguaje hablado en el niño ofrece obvios beneficios a los maestros, especialmente si consideramos las diferentes demandas que hace la escuela a los niños. Los maestros como usuarios adultos del lenguaje hablan como adultos y pueden olvidar que los niños de cinco años no tienen el mismo

nivel de comprensión que ellos. (Garton, 1989).

Por lo tanto, se debe trabajar en clase cómo usar el lenguaje oral en diversas situaciones de la vida, explicándole al alumnado que no es lo mismo comunicarse con una persona mayor, hablar en clase, en familia, con los amigos, en cada situación hay que usar el lenguaje de diferente manera.

Entre las principales estrategias que permiten el desarrollo de la lengua oral, se pueden mencionar, las siguientes (González, 2014).

- La exposición. La exposición es la presentación de un determinado tema o trabajo ante unos oyentes.

- El debate. Un debate es una discusión entre dos o más personas en la que cada una de ellas expone una idea, o un punto de vista sobre una idea, y la defiende de las críticas de los demás.

- El coloquio. De todas ellas, la que interesa es la tercera, en la cual, como se puede observar, existe una evidente concomitancia con la técnica del debate, ya que, según esta acepción, el coloquio puede entenderse como una variante del debate.

- La dramatización. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define la dramatización como la caracterización de una obra en clave de drama. Es decir, se trata de dar forma y características de obra teatral a algo que por sí mismo no lo es. Y, dado que el vocablo drama es de origen griego y significa "acción", resulta ser que la dramatización implica acción o movimiento con una finalidad expresiva y artística.

De acuerdo a lo descrito, existen diversas estrategias destinadas a la mejora de la lengua oral, pero se observa que la dramatización, es la que tiene mayor preferencia de parte de los niños y las niñas, porque capta su atención.

La aplicación de estrategias metodológicas de títeres en el aula, planteó una propuesta interesante en el aprendizaje de los niños de 5 a 7 años de edad, particularmente en el desarrollo del lenguaje. Esto se respalda en el hecho de que los títeres llaman la atención de los niños y contribuye a desarrollar ciertas conductas en ellos, lo cual incide favorablemente en el desarrollo del lenguaje oral, particularmente esto se observa cuando en una clase elaborada y planificada, se plantean interrogantes de parte de los títeres a los niños, que les impulsa a contestar, repetir, formar, etc., expresiones que tornan la clase en una actividad divertida y creativa (Cedillo, 2019, p. 29).

Los títeres son un desarrollo de aprendizaje en aquellos espacios que están diseñados para los niños y niñas de educación básica son un medio didáctico de extraordinario valor ideal para captar la atención de los niños, cumpliendo con los objetivos del referente curricular permitiéndole ser el constructor de nuevos conocimientos, a través del títere como estrategia didáctica durante el proceso educativo. Las características que se debe considerar para el uso de los títeres son las siguientes. (Cedillo, 2019, p. 20):

- a. Estar organizados y ubicados dentro del salón de clase.

- b. Ser llamativos que permitan su identificación para la obra de teatro.

- c. Deben contar con materiales educativos que estén en buen estado y al alcance de los niños según su edad.

- d. Estar organizados y ubicados dentro del rincón del teatro.

- e. Estos espacios educativos contarán con material didáctico necesario para el número de



niños que se integren a la obra de teatro.

De acuerdo a lo expuesto, los títeres son fácilmente adaptables al aula, resultandos familiares para los niños. Es posible incorporarlos o integrarlos inmediatamente a la clase. Solamente depende de los docentes desarrollar su propio talento en la dramatización.

### **Estudios previos**

En cuanto a investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en Bolivia, el trabajo de Callizaya (2016) se concentra en lograr que los padres de familia, brinden un mayor apoyo pedagógico a los niños que se encuentran en la etapa preescolar para mejorar su aprendizaje y desarrollo del lenguaje. El trabajo de Callizaya busca fomentar un mayor apoyo pedagógico por parte de los padres de familia con el objetivo de mejorar el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje de los niños. Esta perspectiva resalta la importancia de la participación de los padres como agentes clave en el proceso educativo de sus hijos, especialmente durante los primeros años de vida. Al destacar la relevancia de la implicación familiar, el autor busca promover estrategias efectivas que puedan tener un impacto positivo en el desarrollo lingüístico de los niños en Bolivia.

Otro estudio importante destacar como referente es el de Ayala (2014), pues se aproxima al fortalecimiento de la expresión oral y escrita del idioma aymara como segunda lengua en estudiantes de Segundo de Secundaria de la Unidad Educativa San José Fe y Alegría de la ciudad de El Alto, mediante la aplicación de estrategias metodológicas participativas (Ayala, 2014). El proyecto de Ayala es significativo debido

a su enfoque en fortalecer la expresión oral y escrita del idioma aymara como segunda lengua en estudiantes de Segundo de Secundaria. Este enfoque demuestra la importancia de promover y preservar las lenguas indígenas, como el aymara, dentro del contexto educativo. Al utilizar estrategias metodológicas participativas, el autor busca fomentar un aprendizaje activo y significativo, involucrando activamente a los estudiantes en el proceso de adquisición del idioma. Esto permite a los estudiantes no solo adquirir habilidades lingüísticas, sino también fortalecer su identidad cultural y valorar su patrimonio lingüístico.

Finalmente, la investigación de Arcaya (2017) es una contribución importante para el desarrollo del presente estudio, ya que el mismo tuvo como propósito conocer la influencia de la canción infantil como estrategia en la expresión oral de la lengua aymara en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 194 Corazón de Jesús del Distrito de Acora (Arcaya, 2017). El proyecto de investigación de Arcaya destaca por su enfoque en la influencia de la canción infantil como estrategia en la expresión oral de la lengua aimara en niños y niñas de 5 años. Esta investigación es valiosa debido a que reconoce la importancia de la música y las canciones como herramientas pedagógicas efectivas para el desarrollo del lenguaje en los niños en edad temprana. Al utilizar la música como recurso didáctico, se promueve un ambiente lúdico y motivador que facilita el aprendizaje y la práctica del idioma aimara. El proyecto se desarrolla en la Institución Educativa Inicial N° 194 Corazón de Jesús del Distrito de Acora, lo que demuestra la relevancia de llevar a cabo investigaciones contextualizadas y adaptadas a las necesidades y

características específicas de la comunidad y los niños involucrados. La investigación de Arcaya (2017) contribuye al conocimiento y la comprensión de las estrategias pedagógicas más efectivas para fomentar la expresión oral en la lengua aimara, lo cual es fundamental para preservar y fortalecer el patrimonio lingüístico de la comunidad.

Ante la problemática develada el objetivo de la investigación fue analizar el aporte de los títeres en la lengua oral en aymara en seis niños y niñas de 5 a 6 años de la unidad educativa Villa Alicia de la comunidad Chirapaca, provincia Los Andes.

Ente diversas razones, se justifica este estudio porque ayudará a los niños a reconocer, identificar, comunicarse y expresarse con facilidad entre sus pares, con adultos y con la comunidad o personas que le rodean así, de esa manera, los niños y niñas podrán mejorar su lengua oral en aymara.

La lengua oral aymara en niños niños y niñas de 5 a 6 años de edad es muy importante a nivel social ya que permite a todos los niños a desarrollar una lengua muy importante y básica que favorecerá mucho en su crecimiento personal, para lograr de esta manera que cada niño no tenga miedo en hablar y expresarse con facilidad y para tener un desarrollo exitoso de la lengua aymara y así socializar con sus pares y personas adultas que le rodea al infante.

## MÉTODO

El abordaje metodológico fue cuantitativo, bajo un enfoque inductivo, diseño preexperimental. Se realizó un seguimiento del diseño escogido para garantizar la calidad del vínculo entre comunicación y el arte de los títeres. Su característica exploratoria permite la prosecución de los indicadores.

El instrumento fue el registro de observación. La muestra observada, a la que se aplicó la estrategia de solución de títeres para desarrollar la lengua oral en aymara corresponde a un grupo de 6 niños y niñas de 5 a 6 años de edad, donde 3 son niños y 3 son niñas.

## RESULTADOS

La efectividad del títere en el proceso de incentivo de la lengua oral fue un hallazgo, por lo que se confirma la motivación de los niños y niñas, por el uso de estos recursos, prestándole atención a cada personaje y aprendiendo al mismo tiempo de obtener un momento de expansión o diversión.

**Tabla 1.** Resultados de la evaluación pre- test

Indicador	En desarrollo	Desarrollo aceptable	Desarrollo óptimo	Desarrollo pleno	Total	
Nombra e identifica los números en aymara	50%	50%	0%	0%	100%	6
Expresa saludos y despedidas en aymara	100%	0%	0%	0%	100%	6
Nombra e identifica los colores en aymara	83%	17%	0%	0%	100%	6
Identifica las partes del cuerpo en aymara	100%	0%	0%	0%	100%	6
Nombra los integrantes de la familia aymara	80%	17%	0%	0%	100%	6
Nombra los animales domésticos y de granja en aymara	50%	50%	0%	0%	100%	6
Nombra elementos de la naturaleza en aymara	100%	0%	0%	0%	100%	6
Nombra estaciones del año en aymara	50%	50%	0%	0%	100%	6
Nombra objetos escolares en aymara	100%	0%	0%	0%	100%	6
Nombra objetos del hogar en aymara	100%	0%	0%	0%	100%	6

Elaboración propia

### Interpretación

En el primer indicador, se encontró que el 50% de los niños que participaron en el estudio presenta dificultades para nombrar e identificar los números en aymara, mientras que el otro 50% se encuentra en desarrollo aceptable.

Los resultados del segundo indicador, se muestra que el 100% de los niños que participaron en el estudio presenta dificultades para expresar saludos y despedidas en aymara.

En relación al tercer indicador, se concluyó que el 17% de los niños que participaron en el estudio presenta dificultades para nombrar e identificar los colores en aymara, mientras que el 83% se encuentra en desarrollo aceptable.

Según se muestra en el cuarto indicador, se encontró que el 100% de los niños que participaron en el estudio presenta dificultades para identificar las partes del cuerpo en aymara.

Según el quinto indicador, se encontró que el 17% de los niños que participaron en el estudio tiene dificultades para nombrar los integrantes de la familia aymara, mientras que el 83% se encuentra en desarrollo aceptable. Esto indica que una parte de los niños, específicamente el 17%, enfrenta dificultades con este indicador en particular.

En el sexto indicador, se encontró que el 50% de los niños tiene dificultades para nombrar los animales domésticos y de granja en aymara,

mientras que el otro 50% se encuentra en desarrollo aceptable.

En cuanto al indicador “nombra los elementos de la naturaleza en aymara”, se observó en la que el 100% de los niños presenta dificultades en este aspecto.

Respecto al indicador “nombra estaciones del año en aymara”, según el octavo indicador se encontró que el 50% de los niños tiene dificultades en este aspecto, mientras que el otro 50% se encuentra en desarrollo aceptable.

En el noveno indicador, se observa que el 100% de los niños tiene problemas para nombrar objetos escolares en aymara.

En el último indicador, se muestra que el 100% de los niños tiene dificultades para nombrar objetos del hogar en aymara.

En resumen, se concluye que los indicadores mencionados, los niños participantes del estudio presentan dificultades en diferentes grados, lo cual requiere atención y apoyo en su aprendizaje del idioma aymara.

**Tabla 2.** Resultados post-test

Indicador	En desarrollo	Desarrollo aceptable	Desarrollo óptimo	Desarrollo pleno	Total	
Nombra e identifica los números en aymara	0%	50%	0%	50%	100%	6
Expresa saludos y despedidas en aymara	0%	0%	50%	50%	100%	6
Nombra e identifica los colores en aymara	0%	0%	50%	50%	100%	6
Identifica las partes del cuerpo en aymara	0%	33%	17%	50%	100%	6
Nombra los integrantes de la familia aymara	0%	17%	33%	50%	100%	6
Nombra los animales domésticos y de granja en aymara	0%	17%	33%	50%	100%	6
Nombra elementos de la naturaleza en aymara	0%	17%	33%	50%	100%	6
Nombra estaciones del año en aymara	0%	33%	17%	50%	100%	6
Nombra objetos escolares en aymara	0%	50%	33%	17%	100%	6
Nombra objetos del hogar en aymara	0%	17%	33%	50%	100%	6

### Interpretación

En la evaluación post-test del indicador “Nombra e identifica los números en aymara” se observó una mejora significativa. De la muestra de niños y niñas, ninguno se encontraba en desarrollo, el 50% tenía un nivel de desarrollo aceptable y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

En “Expresa saludos y despedidas en aymara” se encontró una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 50% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de

desarrollo pleno.

En la evaluación post-test del indicador “Nombra e identifica los colores en aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 50% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

Por su parte el indicador “Identifica las partes del cuerpo en aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en

desarrollo, el 33% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 17% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

El indicador “Nombra los integrantes de la familia aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 17% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 33% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

En “Nombra los animales domésticos y de granja en aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 17% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 33% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

La evaluación post-test del indicador “Nombra los elementos de la naturaleza en aymara” develó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 17% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 33% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

En la evaluación post-test del indicador “Nombra estaciones del año en aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 33% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 17% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno.

En la evaluación post-test del indicador “Nombra objetos escolares en aymara” se observó una mejora significativa. Ningún niño/a se encontraba en desarrollo, el 50% tenía un nivel de desarrollo aceptable, el 33% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 17% tenía un nivel de desarrollo pleno. En general, la actividad aplicada mostró una notable mejora.

El último indicador “Nombra objetos del hogar en aymara” en la evaluación post-test. De la muestra de 6 niños y niñas, ninguno se encontraba en desarrollo, el 50% tenía un nivel de desarrollo pleno, el 33% tenía un nivel de desarrollo óptimo y el 17% tenía un nivel de desarrollo aceptable.

**Tabla 3.** Comparación de resultados pre-test y post-test, por indicadores y en %

Indicador	Evaluación Inicial					Evaluación Final				
	ED	DA	DO	DP	Domina	ED	DA	DO	DP	Domina
	1	2	3	4		1	2	3	4	
1 Nombra e identifica los números en aymara	50%	50%	0%	0%	ED - DA	0%	50%	0%	50%	DA - DP
2 Expresa saludos y despedidas en aymara	100%	0%	0%	0%	ED	0%	0%	50%	50%	DO - DP
3 Nombra e identifica los colores en aymara	83%	17%	0%	0%	ED	0%	0%	50%	50%	DO - DP
4 Identifica las partes del cuerpo en aymara	100%	0%	0%	0%	ED	0%	33%	17%	50%	DP
5 Nombra los integrantes de la familia aymara	83%	17%	0%	0%	ED	0%	17%	33%	50%	DP
6 Nombra a los animales domésticos y de granja en aymara	50%	50%	0%	0%	ED - DA	0%	17%	33%	50%	DP
7 Nombra elementos de la naturaleza en aymara	100%	0%	0%	0%	ED	0%	17%	33%	50%	DP
8 Nombra estaciones del año en aymara	50%	50%	0%	0%	ED - AD	0%	33%	17%	50%	DP
9 Nombra objetos escolares en aymara	100%	0%	0%	0%	ED	0%	50%	33%	17%	DA
10 Nombra objetos escolares en aymara	100%	0%	0%	0%	ED	0%	17%	33%	50%	DP

Elaboración en base a resultados del pre-test y del post-test.

Se puede observar una comparación de resultados del pre-test y del post-test con respecto a los indicadores de desarrollo de la lengua oral en aymara, en función a la propuesta de estimulación mediante títeres.

En principio se observa una evolución en todos los indicadores analizados de la lengua oral, desde el pre-test hasta el post-test, gracias a la experiencia de los títeres y su empleo en el desarrollo de la lengua oral en niños de 5 a 6 años de unidad educativa Villa Alicia en la Comunidad de Chirapaca de la provincia Los Andes.

La comparación de resultados se ha realizado para cada indicador. Esta comparación ha consistido en encontrar el valor máximo de la serie de resultados de cada indicador, tanto en el pre-test como en el post-test, de esta manera se ha obtenido el valor de la escala dominante y su evolución desde el pre-test hasta el post-test.

Los resultados muestran una evolución favorable desde la escala En Desarrollo (ED) en siete de los indicadores y de la escala Desarrollo Aceptable (DA) en tres de los indicadores en el pre-test, hasta el Desarrollo Pleno (DP) en seis indicadores. Desarrollo Óptimo y Desarrollo Pleno (DO – DP) en tres indicadores y Desarrollo Aceptable (DA) en un indicador, en el post-test.

De esta manera, se puede afirmar que la comparación entre el pre-test y el post-test, el Desarrollo de la Lengua Oral ha tenido una mejoría significativa empleando los títeres como estrategia didáctica, en niños y niñas de 5 y 6 años de la unidad educativa Villa Alicia en la Comunidad de Chirapaca de la Provincia Los Andes.

## DISCUSIÓN

En la sección de discusión, se compararán los resultados y hallazgos de nuestro estudio con investigaciones previas realizadas por otros autores en el campo del desarrollo del lenguaje aymara en niños preescolares. Al analizar los resultados de nuestra investigación y compararlos con los estudios previos, se pueden identificar similitudes, diferencias y patrones que contribuyen a una comprensión más completa del tema

El estudio “Estrategias de enseñanza para mejorar la adquisición del lenguaje aymara en niños de educación inicial” (Mamani, 2018); se centra en la implementación de estrategias de enseñanza para mejorar la adquisición del lenguaje aymara en niños de educación inicial. Esta investigación se enfoca en la aplicación de juegos y actividades lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje. Al comparar los resultados de nuestro estudio con los hallazgos de Mamani, se puede analizar la efectividad relativa de diferentes enfoques metodológicos en el contexto del desarrollo del lenguaje aymara.

La investigación “Impacto del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje aymara en niños preescolares” realizada por (Quispe, 2019), examina el impacto del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje aymara en niños en edad preescolar. Esta investigación analiza cómo los factores familiares, como la exposición al idioma aymara en el hogar y las prácticas de comunicación familiar, influyen en el dominio del lenguaje. Comparar los resultados de nuestro estudio con los hallazgos de Quispe y Rodríguez podría proporcionar información valiosa sobre la importancia de los entornos sociales y familiares en el desarrollo del lenguaje aymara.

El trabajo “Desarrollo de la conciencia fonológica en niños aymaras en edad preescolar” de (Poma, 2020), se enfoca en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños aymaras en edad preescolar. Esta investigación examina cómo los niños aymaras adquieren y manipulan los sonidos del idioma aymara y cómo esto se relaciona con su desarrollo lingüístico. Al comparar los resultados de nuestro estudio con los hallazgos de Poma y Choque, se podría obtener una comprensión más profunda de los aspectos fonológicos del desarrollo del lenguaje aymara y su relación con otras habilidades lingüísticas. Para futuras investigaciones, se sugiere explorar la relación entre el desarrollo del lenguaje aymara y los aspectos culturales y sociales de la comunidad. Investigar cómo factores como la identidad cultural, la pertenencia comunitaria y las prácticas lingüísticas influyen en el desarrollo del lenguaje aymara en los niños podría proporcionar información valiosa para el diseño de intervenciones educativas culturalmente relevantes y contextualizadas.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el enfoque de estudio con el propósito de explorar en mayor profundidad la relación entre el desarrollo del lenguaje aymara y los aspectos culturales y sociales de la comunidad. Entender de qué manera factores como la identidad cultural, la pertenencia comunitaria y las prácticas lingüísticas influyen en el desarrollo del lenguaje aymara en los niños podría proporcionar información valiosa para el diseño de intervenciones educativas más efectivas y contextualizadas. Un área de investigación interesante sería indagar cómo la transmisión intergeneracional del lenguaje y las prácticas culturales en la comunidad aymara influyen en el

desarrollo del lenguaje en los niños. Esto podría involucrar la exploración de la manera en que las experiencias de los niños en el entorno familiar y comunitario, incluyendo el uso del idioma aymara en diferentes contextos y situaciones, afectan su adquisición y desarrollo lingüístico.

Además, sería relevante investigar el papel de las instituciones educativas en la promoción y preservación del lenguaje aymara. Explorar las estrategias pedagógicas utilizadas en las escuelas para fortalecer el lenguaje aymara, así como el impacto de estas intervenciones en el desarrollo lingüístico de los niños, podría brindar información valiosa para mejorar los enfoques educativos en el contexto de la lengua aymara.

Asimismo, sería importante investigar las actitudes y percepciones de los diferentes actores involucrados en la educación y la comunidad hacia el lenguaje aymara. Esto incluiría investigar las actitudes de los padres, los educadores y los propios niños hacia el uso y aprendizaje del idioma aymara, así como las percepciones sobre su importancia cultural y su relación con el desarrollo integral de los niños.

## CONCLUSIONES

Después de haber procesado y analizados los resultados de la investigación del post-test con respecto al pre-test, se llegó a la conclusión de que el objetivo general de la investigación se cumplió de manera satisfactoria. De esta manera se logró desarrollar la lengua oral en aymara a través de títeres en seis niños y niñas de 5 a 6 años de la unidad educativa Villa Alicia de la comunidad Chirapaca, provincia Los Andes.

En este sentido, se pudo diagnosticar el nivel de la lengua oral en aymara en niños de 5 a 6 años de edad de la comunidad Chirapaca a través de un registro de conservación en la educación (pre-test). Se logró diseñar los planes de clase en 10 sesiones, introduciendo títeres para desarrollar el lenguaje oral de los niños de 5 a 6 años de edad de la U.E. Villa Alicia de la comunidad Chirapaca. Además del logro la aplicación mediante títeres para el desarrollo de la lengua oral en aymara en niños y niñas de 5 a 6 años de edad.

La evaluación posterior (post-test), permitió demostrar el objetivo general, de acuerdo al registro de observación que evidenció una mejora significativa en el desarrollo de la lengua oral en aymara de los seis niños y niñas de 5 a 6 años de edad de la unidad educativa Villa Alicia de la comunidad de Chirapaca. De esta manera, ahora los niños y niñas saludan y se despiden en aymara y pueden identificar y nombrar en aymara: los colores, los números, las partes del cuerpo, los integrantes de la familia, los animales domésticos y de granja, los elementos de la naturaleza, las estaciones del año, los objetos escolares y los objetos del hogar.

## REFERENCIAS

- Arcaya, Y. (2017). La canción infantil como estrategia para fortalecer la expresión oral de la lengua aymara en los niños y niñas de cinco años e la institución educativa inicial N° 194 Corazón de Jesús. Acora. Puno: Universidad Nacional del Altiplano (U.N.A.). Tesis de Licenciatura en Educación Inicial.
- Ayala, R. (2014). Estrategias metodológicas para desarrollar la expresión oral y escrita del idioma aymara como segunda lengua en estudiantes de secundanra de la U.E. San José Fe y Alegría de El Alto. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés (U.M.S.A.). Tesis de Licenciatura en Lingüística e Idiomas.
- Callizaya, N. (2016). Los padres y el desarrollo del Lenguaje. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés (U.M.S.A.). Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Cedillo, N. (2019). Los títeres como estrategia didáctica para la estimulación del lenguaje y la expresión oral en niños de 5 a 6 años de la escuela E.G.B. de la comunidad Pucara, durante el año lectivo 2018-2019. Cuenca - Educador: Universidad Politécnica Salesiana. Trabajo de Grado para el título de Licenciatura. Carrera de Pedagogía.
- Garçon, A. P. (1989). Componentes del Desarrollo Lingüístico de los niños: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. *Revista Aprendizaje y Proceso de Alfabetización*,.
- González, M. (2014). Didáctica de la lengua. Murcia: Educreas Pub.
- Harrington, J. (2010). Lengua aymara. *Actualidad lingüística*, año 4, vol. 5, 12-19.
- Layme, F. (2014). Manual intensivo de lengua Aymara. La Paz: Ed. Amauta.
- Mamani, J. (2018). Estrategias de enseñanza para mejorar la adquisición del lenguaje aymara en niños de educación inicial. . Oruro: Tesis de maestría.
- Poma, L. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños aymaras en edad preescolar. *Revista de Estudios Andinos*.
- Quispe, R. &. (2019). Impacto del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje aymara en niños preescolares. Potosí: *Revista de Investigación Educativa*.



## Las Psicocaminatas

The Psychowalks

Os Psicoandas

**Horacio Roque Maldonado**

[jmaldonadoho@gmail.com](mailto:jmaldonadoho@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba,  
Argentina



| Artículo recibido el 20 de marzo 2023 | Arbitrado el 10 de abril 2023 | Aceptado el 15 mayo 2023 | Publicado 01 de julio 2023

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v3i6.33>

### RESUMEN

**Palabras clave:**

Psicocaminatas;  
Psicoterapias  
en movimiento;  
Psicoterapias al aire  
libre; Psicoterapias  
innovadoras

El presente trabajo narra una experiencia psicoterapéutica inusual. El nombre que le hemos asignado es el de: psicocaminatas. Se trata de una práctica psicológica que se concreta en espacios públicos y abiertos, a diferencia de las que, por lo regular y de manera tradicional, se efectúan en espacios cerrados o consultorios. En contacto intenso con la naturaleza, paciente y terapeuta formalizan las sesiones. Otro elemento distintivo de esta modalidad, es que ambos participantes de la actividad la realizan en movimiento; caminando durante aproximadamente 45/50 minutos por el trazado estipulado a tal efecto. Por lo demás, el psicólogo utiliza un encuadre que privilegia la escucha, mientras el paciente es alentado a manifestarse en un contexto que favorece las desinhibiciones y propicia la libertad de expresión. En suma, constituye un ensayo experimental positivo, que puede dar lugar a una amplia gama de desarrollos y estilos en favor de la psicología y sus beneficiarios.

### ABSTRACT

**Keywords:**

Psychowalks,  
Psychotherapies  
in movement,  
Psychotherapies in the  
open air, Innovative  
psychotherapies.

This paper narrates an unusual psychotherapeutic experience. The name we have assigned to it is: psychowalks. It is a psychological practice that takes place in public and open spaces, unlike those that, usually and traditionally, are carried out in closed spaces or offices. In intense contact with nature, patient and therapist formalize the sessions. Another distinctive element of this modality is that both participants in the activity carry it out while moving; walking for approximately 45/50 minutes along the path stipulated for this purpose. For the rest, the psychologist uses a framework that privileges listening, while the patient is encouraged to express himself in a context that favors disinhibition and encourages freedom of expression. In short, it constitutes a positive experimental essay, which can give rise to a wide range of developments and styles in favor of psychology and its beneficiaries.

## RESUMO

**Palavras-chave:**

Psicocaminhadas,  
Psicoterapias em  
movimento, Psicoterapias  
ao ar livre, Psicoterapias  
inovadoras

Este artigo narra uma experiência psicoterapêutica inusitada. O nome que lhe atribuímos é: psicocaminhadas. É uma prática psicológica que se realiza em espaços públicos e abertos, ao contrário daquelas que, usual e tradicionalmente, se realizam em espaços fechados ou escritórios. Em intenso contato com a natureza, paciente e terapeuta formalizam as sessões. Outro elemento distintivo desta modalidade é que ambos os participantes da atividade a realizam em movimento; caminhando cerca de 45/50 minutos pelo percurso estipulado para o efeito. De resto, o psicólogo utiliza um enquadramento que privilegia a escuta, enquanto o paciente é estimulado a exprimir-se num contexto que favorece a desinibição e promove a liberdade de expressão. Em suma, constitui um ensaio experimental positivo, que pode dar origem a uma ampla gama de desenvolvimentos e estilos a favor da psicologia e de seus beneficiários.

La pandemia que surgió en Wuhan, China a fines de diciembre de 2019 y su posterior expansión por diversas geografías del planeta, trajo aparejado la emergencia de un sinnúmero de situaciones más o menos inéditas en una amplísima gama de cuestiones humanas.

En su gran mayoría las prácticas sociales tuvieron que readecuarse o reconvertirse abruptamente, según las prescripciones formuladas por los organismos ecuménicos comprometidos con la salud pública (OMS, OPS, ONU, PNUD, entre otros). Fue así que por casi 18 meses la lucha contra el Covid-19 generó importantes variaciones en la atención de pacientes; el uso de plataformas y recursos informáticos (zoom, meet, whatsapp, etc.) alcanzaron una alta gravitación al igual que las consultas telefónicas.

La atención y asistencia psicológica no fue la excepción. Si bien previamente encontramos antecedentes de estas prácticas virtuales, la pandemia logró incrementarlas de manera exponencial. Los resultados reportados, tanto por los especialistas como por quienes solicitaron el servicio, fueron mayoritariamente positivos. Unos y otros expresaron su beneplácito ante esta experiencia psicoterapéutica, valorando tanto el rigor como la eficacia de la misma.

Sin embargo, no todas las personas que requieren ayuda profesional de alguien versado en psicología ven en la asistencia remota una alternativa satisfactoria. La presencia física del especialista les resulta poco menos que indispensable; expresan que se sienten sumamente incómodos al tener que hablar en soledad frente a algún dispositivo tecnológico. Lo que para muchos pacientes no representa ningún inconveniente,

incluso le adjudican algunos beneficios prácticos, otros perciben la distancia como una barrera difícil de superar.

Ante esta coyuntura decidimos inaugurar una experiencia bastante acotada a la que denominamos psicocaminatas. Se trata de organizar sesiones en movimiento, esto es, a partir de caminatas. A diferencia de las sesiones más tradicionales, donde los participantes del proceso regularmente se encuentran sentados por una cantidad de tiempo determinada, en estos casos los involucrados transitan por la fracción de tiempo definido de antemano, aunque equivalente al establecido para aquellas sesiones de consultorio.

En la experiencia que estamos presentando, el espacio de consultas no se encuentra ubicado entre paredes, sino que el trabajo terapéutico se concreta al aire libre: el trazado establecido insume entre 40 y 50 minutos, esto varía según el paso que tenga lugar. Las caminatas se generan en un recorrido fijo de ida y vuelta, que cubre aproximadamente un total de 5 kilómetros de longitud. Este circuito consiste en una calle cerrada a vehículos a motor, el cual es utilizado para caminar, correr, bicisetear, pasear mascotas y también para que los niños hagan sus primeras andanzas sobre rodados típicamente infantiles.

Considerando la posición desde el inicio de las caminatas, a la diestra del recorrido se despliega un importante parque que bordea todo el perímetro; en él, habitualmente personas solas, parejas y familias disfrutan la tranquilidad reinante además del fresco que produce una nutrida arboleda que se erige en el lugar. Los sonidos predominantes en la zona, son los cantos de los pájaros, en especial los de las cotorras que abundan por allí.

En el margen izquierdo del trazado se encuentra un lago, el cual va creciendo a medida que las caminatas progresan en el recorrido de ida. En este espejo de agua navegan, de tanto en tanto, unos catamaranes colmados de turistas y algunos botes a remo de quienes practican esa disciplina. La navegación es lo suficientemente calma como para no espantar a los patos y garzas que se ubican en gran número en las márgenes del lago.

La costanera, como la conocen los habitués del espacio, es el sitio elegido para concretar las psicocaminatas. Desde allí es posible visualizar como fondo multicolor las generosas colinas y montañas de distinto porte que configuran parte de la geografía de la Villa donde vivimos y trabajamos en psicología.

Hasta aquí un bosquejo del ámbito laboral que hemos inaugurado a partir del año 2022. Allí, se producen las sesiones, las cuales se convienen con anterioridad en lo que hace a día y hora. Se procura pactar horarios en los cuales el clima es más benigno y en caso de precipitaciones o tormentas el día previo o el mismo día se reprograman los encuentros.

Estipulamos un punto de encuentro, regularmente el mismo y desde allí comenzamos la caminata/sesión. La consigna es similar a la que formulamos en el consultorio tradicional para abrir cada encuentro: “Buenos días (o buenas tardes) cómo está usted” El o la consultante ya fue advertido que esa pregunta repetida en cada inicio de sesión significa: “Hable usted hoy de lo que desee, cualquier cosa que diga es significativa”.

Atento a la modalidad de trabajo que ejercemos, quien solicita la entrevista habitualmente es quien hace intenso uso de la palabra explicitando los

temas que entiende específicos o preocupantes de momento. Sin embargo, en ocasiones se pueden constatar también importantes silencios o relatos fragmentados, inconexos o contradictorios.

En posición de psicólogo, procuramos como siempre otorgarle un máximo de protagonismo a la escucha. Esta se complementa con algunas preguntas inherentes al discurso de lo que se escucha, solicitando, cuando corresponde según nuestra visión, precisiones o ampliación de las narraciones. Asimismo, cuando resulta conveniente, realizamos, por ejemplo, señalamientos, hipótesis, analogías e interpretaciones.

Cuando decidimos volcar al papel esta experiencia, entendimos que tiene valor en sí misma. Que de ninguna manera queríamos atenernos a los estrictos cánones metodológicos que establecen muchas alternativas psicoterapéuticas, los cuales, dicho sea de paso, en ocasiones erosionan seriamente las posibilidades de ayuda a quienes lo requieren y demandan.

No obstante, y quizá por que pesa sobre nuestros hombros el imperativo de buscar y presentar antecedentes para justificar nuestras innovaciones, rastreamos un poco en la literatura psicológica a los efectos de indagar la existencia de prácticas más o menos equivalentes. Y, por supuesto, esas prácticas existen. Si bien el rastreo no fue ni de lejos exhaustivo, encontramos acciones interesantes; una muy especial que seguidamente resumimos.

Se trata de una historia protagonizada por Sigmund Freud, el mismísimo creador del psicoanálisis, quien recomendó el uso del diván para el concretar del análisis psíquico. En él se recostaba el paciente y el terapeuta se mantenía

sentado a su lado en un sillón. Por cierto, la historia que esbozaremos puede considerarse excepcional, de hecho, muy ajena a las prácticas rutinarias que generaba el psicoanalista vienés.

De esta manera comienza narrándola David Borembaum (2022) en un artículo titulado “Un paseo con Freud o como caminar tiene efectos positivos sobre la mente” “Un viernes de agosto de 1910, dos caminantes de mediana edad fueron vistos dando un largo paseo por las calles de Leiden. Más que una charla casual, fue una sesión de terapia de cuatro horas --el breve psicoanálisis de Gustav Mahler por Sigmund Freud--”

A su vez, Clotilde Sarrió en un trabajo que lleva por nombre: Gustav Mahler y Sigmund Freud: relato de un encuentro singular (2013), consume aportes muy interesantes que facilitan una mejor perspectiva de la historia. Indica que Mahler, ese músico extraordinario que estaba por cumplir 47 años y había sufrido la muerte temprana de siete de sus hermanos (uno de los cuales se suicidó), una vez más tuvo que afrontar el tormento que implica perder un ser querido, en este caso, el fallecimiento de una hija quien aún no había cumplido los cinco años.

Este hecho contribuyó a deteriorar severamente su salud física (tuvo que afrontar una cardiopatía, la cual finalmente lo llevaría a la muerte) y a potenciar el declive psíquico que padecía por esos días a raíz de una importante crisis conyugal. Indudablemente todos estos acontecimientos irrumpían negativamente en su vida y en su obra.

Un amigo y discípulo, Bruno Walter, le sugirió visitar al Dr. Freud. Mahler pidió una cita por telegrama y seguidamente envió otro cancelándola.

Hubo un segundo pedido y corrió igual suerte. Finalmente, en agosto de 2010, cuando Freud se encontraba de vacaciones en el Mar del Norte, recibió un tercer telegrama. Si bien no era afecto a interrumpir sus vacaciones, ante tan importante paciente le concedió una nueva cita.

Le propuso en reunirse en un hotel de la ciudad de Leiden (Holanda en ese tiempo) el 26 de agosto. Respecto a esta singular sesión, le contaría más tarde por carta a Theodor Reik “Si doy crédito a las noticias que tengo, conseguí hacer mucho por él en aquel momento”. A lo largo de cuatro horas de sesión, las cuales en parte se desarrollaron caminando por las calles de esa ciudad, “Mahler reconoció algunos de sus complejos y miedos” acotaría dando más señas del encuentro con el genial músico.

Existen, por otra parte, una buena gama de alternativas terapéuticas que valoran el movimiento y sus efectos sobre los pacientes. Muchos de quienes desarrollan las Terapias del Movimiento no dudan en aseverar que provoca importantes beneficios físicos y correlativamente, beneficios psicológicos. Vale subrayar que aquí el principal argumento es el movimiento físico.

Según esos especialistas, el ejercicio hace que varios de los parámetros de la salud tiendan a mejorar. Resulta casi unánime entre ellos la convicción de que la circulación y el movimiento tienen cualidades preventivas ante enfermedades cardíacas, u otras como la obesidad, la hipertensión, la diabetes o trastornos óseos o musculares, entre otras. Incluso muchos también la recomiendan además en los procesos de rehabilitación.

Algunas colegas como Alaleh Nejafiam (2022) prefieren hablar de Terapias en Movimiento y la

entienden como un espacio clínico de abordaje psicocorporal, donde se conjugan el movimiento y la palabra en un proceso integrador. Esta autora parte de la premisa de que mente y cuerpo pueden influenciarse uno al otro y asevera que utiliza el movimiento donde la palabra no parece ser suficiente.

Este formato resulta más próximo al que practicamos en las psicocaminatas, aunque en éstas últimas, la palabra y la escucha constituyen los argumentos metodológicos nodales de los encuentros. Más allá de que éstos se efectivizan durante las caminatas y en contextos/paisajes variables y dinámicos, no consideramos necesariamente al movimiento como un catalizador de las palabras que no alcanzan a surgir, tal vez de momento, porque habitan en la trama más oscura y parca del psiquismo.

Quizá sí, el contexto, a diferencia de lo que ocurre en un recinto cerrado como el consultorio tradicional, pueda resultar un facilitador aledaño a un discurso más vivo, libre y espontáneo. Es factible que este espacio menos estructurado o con una estructura un tanto distante de las coordenadas típicas en que se llevan adelante las consultas por problemas o trastornos psicológicos, logre conformar un aporte interesante en eso de neutralizar las barreras que instalan las fuerzas represivas y obstaculizan el bienestar psíquico.

La intensión de este escrito es poner a consideración una experiencia que en alguna medida amplía los ámbitos de trabajo psicológico que tienen lugar regularmente en espacios cerrados y con mínimos movimientos por parte de los involucrados. Como al pasar diremos que, en algún sentido, esta alternativa nos recuerda esa

práctica de Aristóteles con los peripatéticos, esto es, con sus alumnos y seguidores, enseñando en los jardines del Liceo. Allí solía explicar sus reflexiones y principios a través de los cuales interpretaba diversos sucesos de la realidad.

La pandemia puso claramente de relieve que es posible y pertinente el quehacer psicoterapéutico en el ciberespacio, esto es, a través de plataformas virtuales (meet, zoom, whatsapp, etc.) El Covid-19 igualmente y más allá de los múltiples perjuicios que trajo aparejado, dio un buen e inesperado impulso a esta alternativa que damos en llamar psicocaminatas, motivo de este artículo.

Seguramente estas psicocaminatas, como también esa dilatada gama de prácticas virtuales emergentes a partir de la catástrofe sanitaria, seguirán utilizándose en el futuro pospandémico; tienen y sin dudas tendrán vigencia en los próximos años. Y, en función de ello, será factible verificar importantes y sólidos desarrollos conceptuales, metodológicos y procedimentales que hoy apenas se vislumbran. La evolución de todas esas formas genéricamente llamadas psicoterapias no se detendrá, independientemente de que diversas calamidades conspiran contra la vida en general y contra el bienestar psíquico de las comunidades en particular.

Parafinalizar, una observación no menor relativa al profesional que conduce las psicocaminatas. El trabajar en un ámbito inserto en la naturaleza, con buena cantidad de aire puro, muy distendido, sin lugar a dudas favorece su tarea, la torna más amable y relajada. En suma, podemos afirmar que las psicocaminatas aportan tanto a su bienestar físico como a su bienestar psicológico.

## REFERENCIAS

- Arratibel, I. (2002) El ejercicio físico y la salud. La terapia del movimiento. Instituto Vasco de Educación Física. España.  
[Euskonew.eus/0149zbn/gaia\\_14901.es.html](http://Euskonew.eus/0149zbn/gaia_14901.es.html)
- Borembaum, D. (8/11/2022) Un paseo con Freud o como caminar tiene efectos positivos sobre la mente.  
<https://elpais.com> EPS
- Ceberio, Marcelo R. (2009) Cuerpo, espacio y movimiento en psicoterapia  
El cuerpo del terapeuta como herramienta de investigación. Buenos Aires. Argentina Ed. Teseo.
- Juárez, C. (2016) Terapia en movimiento: qué es y cómo funciona. Bienestar y salud. Transformando tu estrés. [contacto@transformando\\_tu\\_estres.com](mailto:contacto@transformando_tu_estres.com).
- Nejafiam, A. (2022) Psicoterapias. Terapia del movimiento. [Terapia y movimiento.com.ar](http://Terapia_y_movimiento.com.ar)
- Sarrió, C. (2013) Gustav Mahler y Sigmund Freud: relato de un encuentro singular. Buenos Aires, Argentina. Ed. Psyciencia. <http://www.psyciencia.com>
- Segovia, O. y otros (2007) Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía. Chile. Ediciones Sur.  
ISBN:// 978-956-208-079-8

## Currículo de Autores

### ***Cristian Franco Cuenca***

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Medicina Conductual por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). Ha desempeñado diversas funciones como psicólogo y ponente en organismos como el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), actualmente es miembro del personal de salud la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA).

### ***Nelva Denise Flores Manzano***

Maestra en Psicoterapia Infantil y Doctora en Psicología. Cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Investiga en el ámbito del psicoanálisis y la educación, los procesos de afectivos que sostienen y facilitan el aprendizaje escolar y las relaciones socioafectivas en ámbitos educativos. Integrante del Cuerpo Académico consolidado UMSNH-CA-109 "Educación, cultura y procesos de aprendizaje".

### ***Horacio R. Maldonado***

Psicólogo, exprofesor titular plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Director de la carrera de posgrado en Psicología Educativa (UNC) Secretario de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

### ***Antonio Mamani Nina***

Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de aymara. Aymara Club. Centro de Aprendizaje, Villa Nuevo Potosí.

### ***Ana María Méndez Puga***

Psicóloga y Doctora en Filosofía y Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Investiga sobre: infancias, docentes y personas jóvenes y adultas en contextos de pobreza y exclusión; sobre lengua escrita; interculturalidad; aprendizajes sociales y migración. Ha sido responsable técnico de proyectos financiados por CONACyT y CECTI, entre otros. Autora de diversos libros y artículos en revistas indexadas. Integrante del Cuerpo Académico consolidado "Educación, cultura y procesos de aprendizaje".

### ***Maricela Osorio Guzmán***

Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas con enfoque en Psicología de la Salud por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II, (Italia). Profesora Titular "C" de la Carrera de Psicología UNAM. Miembro del Colegio de Docentes de Doctorado, en Italia; y del padrón de doctorado y maestría en la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México).



## Currículo de Autores

### ***Silvia Karina Pérez Portilla***

Licenciada en Educación General Básica de la Universidad de Cuenca. Experiencia: docente de aula, docente de especialidad en el área de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura. Formación: Diplomado en Igualdad y No discriminación en la Convivencia Escolar, Curso de Mediación para la solución eficaz de conflictos, Educación Inclusiva, Herramientas digitales, estudios de Posgrado.

### ***Yenny Salamanca-Camargo***

Psicóloga egresada, Docente y Líder del Grupo de Investigación Clínica y Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magister en Psicología con énfasis Clínico, Universidad del Norte; Máster Internacional en Psicología Clínica y de La Salud, Asociación Española de Psicología Conductual; Doctoranda en Psicología, Universidad de Jaén; socio activo de la Asociación Latinoamericana de Facultades de Psicología.

### ***Yesica Andrea Sotomayor-Pinzón***

Psicóloga egresada y semillera del Grupo de Investigación Clínica y Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, especialista en intervención en situaciones de crisis, Universidad San Buenaventura, actualmente se desempeña como psicóloga de la ESE Hospital Regional de Duitama y de Totus Tuus Fundación pequeños Héroes (Colombia).

### ***Juan Omar Salas***

Ex docente de Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Salesiana de Bolivia, Cátedras: Epistemología y Lógica, Sociología general. Consultor Técnico Sector Salud, Fiscal desarrollo comunitario, Relacionamiento interinstitucional, Trabajo en proyectos sociales en comunidades aimaras y guaraníes.

### ***Sandra Marcela Salas-Caína***

Psicóloga egresada y semillera del Grupo de Investigación Clínica y Salud de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, actualmente se desempeña como psicóloga en la Fundación para la Rehabilitación y Educación Especial Superar, Duitama. Colombia.

### ***Azahalea Itzel Tinoco Irepan (FINADA):***

Licenciada en Psicología por la UMSNH. Coordinó algunos talleres para niños y niñas en su localidad, Nahuatzen, como colaboradora de proyectos financiados. Falleció en 2018.

## Currículo de Autores

### ***María de Lourdes Vargas Garduño***

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Psicología Social. Maestra en Filosofía de la Cultura. Licenciada en Psicología. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, con nivel 1. coordinadora del Cuerpo Académico consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”, y miembro titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros. Ha coordinado proyectos de investigación financiados por CONACyT, la CGEIB y por otros organismos. Líneas de investigación: interculturalidad, educación inclusiva, diseño curricular.

### ***Alethia Dánae Vargas Silva:***

Psicóloga y Doctora en Filosofía y Educación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Investiga sobre: infancias, docentes y personas jóvenes y adultas en contextos de pobreza y exclusión; sobre lengua escrita; interculturalidad; aprendizajes sociales y migración. Ha sido responsable técnico de proyectos financiados por CONACyT y CECTI, entre otros. Autora de diversos libros y artículos en revistas indexadas. Integrante del Cuerpo Académico consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”.

## Políticas Editoriales

### Enfoque y Alcance

*Simbiosis* es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

### Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

### **En la primera hoja deberá incluirse:**

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

## Citas en el texto y referencias bibliográficas

### CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

#### Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

**Citas con 40 palabras o más**, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

**Cita indirecta** (hace referencia a una idea no textualmente).

### **Cita de un autor(a):**

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

### **Cita de varios autores (as):**

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

### **Cita de cita:**

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

### **Ejemplos:**

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

### **Proceso de revisión por pares**

### **Dictámenes**

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les

solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

## **Frecuencia**

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

## **Principios éticos y buenas prácticas**

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá

haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

## Secciones la revista

**Investigación.** Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

**Experiencias pedagógicas.** Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

**Estudios de caso.** Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

**Reseñas de libros.** Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

**Eventos.** Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.



## Política de acceso abierto

*Simbiosis* en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

## Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

## Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

## Autoarchivo

*Simbiosis* mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

## Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolos de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>



**Simbiosis**

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol 3 n° 6

Jul- dic 2023

ISSN-e: 2992-6904

